

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES SOCIALES, PRENSA, INMIGRACIÓN Y ESCUELA.
EL CASO DE SON GOTLEU**

Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i Departament de
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Director: Lluís Ballester Brage

Doctorando: Carlos Vecina Merchante

Palma, 2008

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
1 CAPÍTULO 1.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
1.1 ASPECTOS LEGISLATIVOS	9
1.2 DATOS DEMOGRÁFICOS	16
1.2.1 Evolución de la población.....	16
1.2.2 Origen de la población nacida en el extranjero.....	22
1.2.3 Tarjeta o permiso de residencia.....	25
1.2.4 Natalidad.....	30
1.2.5 Nupcialidad.....	31
1.3 DESIGUALDAD SOCIAL E INTEGRACIÓN	33
1.3.1 Mercado de trabajo.....	43
1.3.2 Vivienda / hogar	53
1.3.3 Salud.....	55
1.3.4 Asociacionismo.....	59
1.3.5 Atención lingüística y cultural.....	62
1.4 LAS INSTITUCIONES Y LOS SERVICIOS SOCIALES	67
1.4.1 Los programas de integración.....	73
1.4.2 La problemática de la no-integración.....	85
1.5 EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA CAIB.....	89
1.5.1 El modelo lingüístico.....	89
1.5.2 La creación del Consejo Escolar	91
1.5.3 La ordenación del sistema educativo	92
1.5.4 La estructura del sistema educativo.....	96
1.5.5 Centros de enseñanza.....	97
1.5.6 El profesorado.....	99
1.5.7 Alumnado.....	100
1.5.8.1 El alumnado de origen inmigrante	101
1.6 REALIDAD DEL CONTEXTO E INMIGRACIÓN	113
1.6.1 La diversidad del alumnado	116
1.6.2 Multiculturalidad e interculturalidad.....	117
1.6.3 Los medios y la formación del profesorado	124
1.6.4 Educación y movilidad social.....	127
1.6.5 La interacción profesor / alumno inmigrante. El techo de cristal	131
2 CAPÍTULO 2.....	133
INTRODUCCIÓN.....	134
2.1 EL PARADIGMA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.....	134
2.1.1 Origen.....	135
2.1.2 Definición	136
2.1.3 Proceso de configuración.....	137
2.1.4 Estructura.....	139
2.1.5 Procesos de la representación.....	141
2.1.5.1 La objetivación	141
2.1.5.2 El anclaje “anchoring”	143
2.1.6 El contexto social y las representaciones sociales.....	143
2.1.7 Diferentes corrientes de aproximación al concepto.....	144
2.1.8 Metodología de análisis	148

2.1.9	<i>Investigaciones en las representaciones sociales.....</i>	148
2.2	METODOLOGÍA GENERAL Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	157
2.3	ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PRENSA	163
2.3.1	<i>La prensa escrita en la CAIB</i>	163
2.3.2	<i>La influencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana.....</i>	165
2.3.3	<i>El análisis crítico del discurso y la prensa</i>	174
2.3.4	<i>Trabajo empírico e informe del análisis de prensa.....</i>	179
2.3.4.1	Metodología de análisis.....	179
2.3.4.2	La muestra objeto del estudio.....	184
2.3.4.3	Ficha técnica.....	189
2.3.4.4	Análisis de los datos	190
2.4	A MODO DE CONCLUSIÓN.....	270
3	CAPÍTULO 3.....	276
	INTRODUCCIÓN.....	277
3.1	LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES. CONFIGURACIÓN EN LOS DOCENTES.....	277
3.1.1	<i>La escuela, la particularidad de un contexto social. Las representaciones sociales</i>	278
3.1.2	<i>La interacción social. El efecto en los alumnos.....</i>	285
3.1.3	<i>Los profesores. El proceso de categorización.....</i>	294
3.1.4	<i>El joven y la configuración de su imagen</i>	308
3.1.5	<i>El colectivo de docentes ¿Un grupo social?</i>	315
3.2	ESTRUCTURA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	323
3.2.1	<i>Información.....</i>	323
3.2.2	<i>Las actitudes.....</i>	329
3.2.2.1	Actitudes de la sociedad	333
3.2.3	<i>Campo de representación en las representaciones de los profesores. El discurso docente</i>	347
3.2.3.1	El análisis del discurso	353
4	CAPÍTULO 4.....	358
	INTRODUCCIÓN.....	359
4.1	EL ESTUDIO DE CASO	359
4.1.1	<i>Aproximación teórica.....</i>	360
4.1.2	<i>Articulación del trabajo empírico</i>	363
4.1.3	<i>Esferas y metodología del trabajo de campo etnográfico.....</i>	364
4.1.4	<i>Una reseña sobre la metodología.....</i>	370
4.1.5	<i>Otras fuentes de información</i>	372
4.2	LA ELECCIÓN DEL BARRIO DE SON GOTLEU COMO CASO A INVESTIGAR	374
4.2.1	<i>Breve historia del barrio de Son Gotleu.....</i>	374
4.2.2	<i>Población según origen geográfico.....</i>	380
4.2.3	<i>Población inmigrante de Son Gotleu y otros barrios de Palma</i>	384
4.2.4	<i>La vulnerabilidad comparada con otros barrios</i>	398
4.3	EL CONTEXTO: ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE	400
4.3.1	<i>Metodología.....</i>	400
4.3.2	<i>Muestra.....</i>	401
4.3.3	<i>Análisis de las entrevistas a informantes clave</i>	403
4.3.3.1	El cambio social	403
4.3.3.2	Conflicto e interacción social	405
4.3.3.3	Situaciones de vulnerabilidad.....	407

4.3.3.4	Necesidades sociales, culturales y formativas.....	410
4.4	EL BARRIO EN LA PRENSA	415
4.4.1	<i>Metodología</i>	417
4.4.2	<i>La muestra objeto de estudio</i>	417
4.4.3	<i>Análisis de los datos</i>	418
4.4.3.1	Aspectos relacionados con la delincuencia y actos no normativos ..	419
4.4.3.2	Artículos que se refieren concretamente a la inmigración	422
4.4.3.3	El entorno urbanístico.....	424
4.4.3.4	Alusiones a los jóvenes del barrio	425
4.4.3.5	Conclusión	426
4.5	LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE LA ZONA. CARACTERÍSTICAS Y ALUMNADO	428
4.5.1	<i>Breve descripción de los centros de enseñanza seleccionados</i>	431
4.6	APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES	436
4.6.1	<i>Aproximación a los docentes a través de la encuesta</i>	440
4.6.1.1	Metodología.....	440
4.6.1.2	Análisis de los datos de la encuesta.....	446
4.6.1.3	Conclusión	493
4.7	APROXIMACIÓN A LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN ..	496
4.7.1	<i>Metodología</i>	496
4.7.1.1	Breve descripción de la técnica con grupos de discusión.....	497
4.7.1.2	Diseño y muestra de los grupos de discusión	499
4.7.2	<i>Análisis del discurso docente</i>	501
4.7.2.1	Dimensión mesocontextual	504
4.7.2.2	Dimensión microcontextual	534
4.7.3	<i>Articulación, análisis y conclusión de los datos obtenidos</i>	567
4.7.3.1	Las representaciones en la prensa y su presencia en el discurso docente	569
4.8	APROXIMACIÓN A LOS ALUMNOS.....	578
4.8.1	<i>Metodología</i>	579
4.8.1.1	El instrumento de recogida de datos.....	579
4.8.1.2	La muestra	581
4.8.2	<i>Análisis de los datos de la encuesta</i>	583
4.8.2.1	Tipología del alumnado	583
4.8.2.2	Conclusión	650
4.9	DOCENTES Y ALUMNOS. UNA COMPARACIÓN DE SUS DISCURSOS	652
4.10	DISCUSIÓN.....	656
4.11	CONCLUSIÓN FINAL	674
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	679
	ANEXO	718
	ÍNDICE DETALLADO:	718
	ÍNDICE DE CUADROS	723
	ÍNDICE DE GRÁFICOS	723
	ÍNDICE DE TABLAS	723

INTRODUCCIÓN

El objetivo fundamental, de esta tesis, es adentrarse en el conocimiento de las representaciones sociales, que aparecen configuradas en un colectivo concreto, en este caso el de los docentes, sobre un fenómeno nuevo, como es el de la inmigración. El cambio social experimentado los últimos años, en Baleares, lleva explícito este fenómeno, prueba de ello es el fuerte incremento demográfico que ha tenido lugar, gracias a la entrada de nueva población, el *paisaje social* ha cambiado y con éste, la realidad cotidiana.

Los docentes aparecen como representantes de una institución de socialización primaria, al mismo tiempo interaccionan con los discursos de opinión y se ven, en su práctica diaria, inmersos en el cambio social, también experimentado por los centros de enseñanza, donde ejercen su función transmisora de ciertos valores dominantes. Un lugar propicio para experimentar con las representaciones mantenidas por éstos, puestas en práctica en un ambiente enrarecido, por la llegada de nuevos alumnos, que de una u otra forma rompen con las funciones pedagógicas, que se venían realizando hasta el momento.

Este interés lleva a centrar la investigación en un contexto socialmente vulnerable, en el que además existe una fuerte presencia de población inmigrante extracomunitaria. La estrategia será el estudio de caso, tomando como base las representaciones sociales de docentes que desempeñan su actividad profesional, en centros del barrio de Son Gotleu.

Para lograr este acercamiento se suceden una serie de pasos, a través de una investigación en busca de análisis cada vez más concretos y centrados en ese campo subjetivo que intenta desentrañar. Este proceso se desarrolla en el informe bajo el diseño de diversos capítulos, con sus correspondientes epígrafes, en éstos aparece inicialmente el fenómeno, en una extensión más amplia, con una mirada más general, para poco a poco ir adentrándose en la singularidad del caso en cuestión, y de los docentes considerados.

En el primer capítulo se analiza la situación objetiva de la población inmigrante, considerando un período previo al del inicio del trabajo empírico principal¹, dentro de los ámbitos demográfico y sociológico (en cuanto a factores de integración) haciendo especial hincapié en el sistema educativo de Baleares. Una vez planteado este marco, en el segundo capítulo se presenta el paradigma de las representaciones sociales, para posteriormente desarrollar una investigación, centrada en los artículos de prensa escrita, el objetivo de ésta es el de poder acceder a representaciones sobre el fenómeno, que formen parte de las corrientes de opinión, más allá de las que puedan existir dentro del propio colectivo docente.

Una vez identificadas representaciones sociales más concretas, el siguiente paso es el planteamiento de cómo pueden aparecer configuradas dichas representaciones sociales, dentro del contexto escolar, concretamente en los docentes; el tercer capítulo presenta una revisión teórica, sobre aspectos de

¹ La idea mantenida es la de acercarse al contexto en el momento anterior a la medida del discurso, sobre el fenómeno.

esta complejidad, tanto referida al contexto, como al propio fenómeno. El fin es sentar las bases hipotéticas que dan paso al estudio de caso.

El cuarto y último capítulo hace referencia a la presentación de la investigación, centrada en el caso de Son Gotleu, analizando detalles contextuales interesantes, para posteriormente adentrarse en el colectivo docente, sin dejar de considerar a los propios alumnos, pues serán también objeto de estudio.

CAPÍTULO 1

LA POBLACIÓN INMIGRANTE EN BALEARES. ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

INTRODUCCIÓN

En este primer capítulo se lleva a cabo una aproximación al contexto en el que se enmarca la inmigración, principalmente la extracomunitaria, por ser de mayor interés en esta investigación. La idea es presentar una serie de datos objetivos que permitan un recorrido por los ámbitos más representativos, tales como el marco legislativo, datos demográficos, la situación social de la población y el contexto educativo, por ser en éste donde luego se centra la parte más destacada de este estudio.

1.1 ASPECTOS LEGISLATIVOS

Los miembros de la UE son independientes en cuanto a las competencias en materia de inmigración, a pesar de esto, desde la Unión se han establecido algunos principios o directrices como base para las distintas políticas de los Estados miembros. A esta circunstancia, cabe añadir la consolidación del espacio Schengen², referido a las fronteras de los países miembros de la UE, en función de éste se suprimen las fronteras interiores y se fijan condiciones sobre las exteriores. Al tratar el tema de la libre circulación de personas y asilo, se establecen una serie de medidas, que afectarán a las políticas sobre inmigración de los distintos estados, podríamos destacar las siguientes disposiciones:

- Control de fronteras exteriores.

² Se crea en 1985, España firma el acuerdo en 1991. Para más información sobre el desarrollo del Schengen dentro de la UE, véase el Diario Oficial de la UE: L 328 de 13/12/01.

- Definición de las condiciones de paso a través de las fronteras exteriores.
- Lucha contra la inmigración clandestina.

En 1999, el tratado de Ámsterdam fue el primero en asumir el compromiso de elaborar una política comunitaria sobre inmigración, en su artículo 63 establece que el Consejo adoptará medidas sobre política de inmigración, regulando los siguientes puntos:

- Condiciones de entrada, residencia y normas sobre la expedición de visados, permisos de residencia y reagrupación familiar.
- Aspectos referidos a la inmigración y estancia ilegal.

Posteriormente, el Consejo Europeo de Tampere³, en Octubre de 1999, establece los objetivos comunes en materia de asilo e inmigración de la UE, podemos concretarlos en los siguientes puntos:

- Colaboración con los países de origen y tránsito.
- Creación de un sistema europeo de asilo.
- Trato justo a los nacionales de terceros países.
- Gestión de los flujos migratorios.

El Libro Verde (2002)⁴ presenta una propuesta sobre aquellos aspectos a resaltar, como principios sobre la política comunitaria, respecto al retorno de los

³ Boletín UE 10-1999, Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Tampere de 15 y 16 de Octubre de 1999 (1/16).

residentes ilegales; haciendo hincapié en la necesidad de crear normas y de introducir medidas comunes, en materia de retorno de inmigrantes; la propuesta se presenta, en forma de debate, sobre los temas siguientes:

- Definición de una política común respecto al retorno, formando parte de una política global sobre inmigración.
- Compatibilidad de la política común de retorno con el derecho internacional.
- Integración de la política de flujos en la política exterior de la Unión.
- Normas comunes para los procedimientos de repatriación.
- Determinación de los elementos políticos en materia de readmisión.

El Consejo de Sevilla 2002⁵ vuelve a incidir en la necesidad de medidas comunes, en materia de inmigración y marca una serie de pautas:

- Necesidad de instrumentar una política común en materia de asilo e inmigración, para reforzar un espacio de libertad, seguridad y justicia.
- La gestión de los flujos migratorios debe realizarse dentro del respeto al Derecho.
- Las medidas que se adopten para la gestión de los flujos migratorios han de respetar el equilibrio entre una política de integración de los inmigrantes legales y una política de asilo, que respete los convenios internacionales (como puede ser la Convención de Ginebra de 1951)

⁴ COM 2002, 0175 final.

⁵ Boletín UE: 6-2002, Conclusiones de la Presidencia (8/25).

El Consejo Europeo de Salónica 2003⁶ hace hincapié en la lucha contra la inmigración ilegal y la necesidad de buscar canales legales de inmigración, así como el hecho de propiciar la integración de los inmigrantes legales. En 2004 se lleva a cabo el *Primer informe anual sobre inmigración e integración*,⁷ a través del que se comunica al Consejo de Bruselas⁸ la necesidad de seguir trabajando, en pro de la coordinación de las políticas nacionales de integración.

Como vemos, se han ido sucediendo una serie de recomendaciones y directrices sobre las políticas de inmigración de los diferentes países miembros, esto unido al fenómeno demográfico de los últimos años, caracterizado por un incremento continuo de la población inmigrante y a las consecuencias, en ocasiones imprevisibles, sobre su situación social, ha tenido repercusión en las diferentes reformas de la legislación que regula los derechos y libertades de los extranjeros en España.

Un paso importante se da con la aprobación de la Ley Orgánica⁹ 4/2000, de 11 de Enero, por la que se establecen los derechos y libertades de los extranjeros en el territorio español, así como las disposiciones que tiendan a reducir la desigualdad social y favorezcan la integración social de esta población; modificada por la Ley Orgánica¹⁰ 8/2000, de 22 de Diciembre, por la Ley Orgánica¹¹ 11/2003 de 29 de Septiembre y por la Ley Orgánica¹² 14/2003, de 20 de Noviembre; ésta última entró en vigor el 22 de Diciembre de 2003.

⁶ Boletín UE 6-2003, Conclusiones de la Presidencia (3/40).

⁷ COM (2004) 508 final, Bruselas, 16/07/04.

⁸ Celebrado los días 4 y 5 de Noviembre de 2004.

⁹ BOE núm. 10, de 12 de Enero de 2000.

¹⁰ BOE núm. 307, de 23 de Diciembre de 2000.

¹¹ BOE núm. 234, de 30 de Septiembre de 2003.

La última reforma legislativa¹³ aparece con el Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. La Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, por la que se reforma la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece, en su disposición adicional tercera, el mandato al Gobierno para que adapte a sus previsiones el Reglamento de ejecución de la citada Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero. Según se declara en la publicación, el marco jurídico de referencia, además de ser la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero, incorpora las líneas de actuación recomendadas desde la UE y el nuevo reparto de competencias fruto de la asunción del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, del desarrollo de las políticas del Gobierno en materia de extranjería e inmigración.

El Real Decreto 2393/2004 ha establecido una serie de reformas importantes, a destacar por el eco social que han tenido, como el cambio en cuanto a los requisitos y circunstancias que puedan incidir en la autorización a un extranjero para residir y trabajar en España. Se persigue un doble propósito, por un lado, agilizar las autorizaciones basadas en vacantes, para las que los empresarios no encuentran trabajadores residentes, y, por otro, aumentar el control en la concesión de las autorizaciones.

¹² BOE núm. 279, de 21 de Noviembre de 2003.

¹³ BOE núm. 6, de 7 de Enero de 2005.

El texto de dicho Decreto advierte de una circunstancia excepcional, ante el gran contingente de personas extranjeras que residen y trabajan en España de manera irregular, por no disponer de los documentos y autorizaciones necesarias; debido a esto, se detiene temporalmente el trámite habitual¹⁴, para llevar a cabo las medidas oportunas que permitan la normalización de dichos trabajadores, vinculada a una futura relación laboral. Con el fin de evitar el fraude, se exigirá que sean los propios empleadores los que presenten la solicitud de autorización y el contrato, que les vinculará con el extranjero que se pretenda regular, esta exigencia tiene como excepción el trabajo de servicio doméstico por horas.

La disposición transitoria tercera se refiere al proceso de normalización, en el apartado 1, se establecen las condiciones generales para optar a dicha situación, se especifica un plazo de tres meses desde la entrada en vigor del Reglamento. Así, se dispone que los empresarios o empleadores, que pretendan contratar a un extranjero, podrán solicitar que se le otorgue una autorización inicial de residencia y trabajo por cuenta ajena, si se cumplen los siguientes requisitos:

- Que el trabajador figure empadronado en España durante un período de 6 meses, previos a la aprobación del reglamento.
- Que exista un contrato de trabajo, firmado por el empleador por un período de 6 meses como mínimo.

¹⁴ La base normativa, sobre la admisión de trabajadores, implica la circunstancia de que los inmigrantes que quieran desarrollar una actividad laboral deberán venir desde origen con un visado, que les habilite para trabajar o buscar empleo.

- Que se cumplan los requisitos que establece el artículo 50 del Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero, para el otorgamiento de una autorización para trabajar, a excepción de lo dispuesto en sus párrafos a), b) y g.

La disposición final cuarta establece que la entrada en vigor, de dicho Decreto y el Reglamento que por él se aprueba, tendrá lugar al mes de su publicación en el BOE, a excepción de lo dispuesto en el artículo 45.2.a que entrará en vigor a los 6 meses.

En el transcurso de las sucesivas reformas legislativas, además de la confrontación entre partidos políticos, se han ido sucediendo protestas continuas por parte de ciertos partidos de izquierdas, sindicatos, diversas asociaciones ciudadanas, ONGs e inmigrantes, estos últimos han protagonizado encierros en lugares como iglesias o universidades, algunos incluso han iniciado huelgas de hambre; el motivo ha sido la reivindicación de unos derechos que legalicen la situación de miles de inmigrantes que, a pesar de trabajar en España, permanecen de forma irregular y jurídicamente no es posible su legalización.

La última reforma permite la legalización de aquellas personas que se hubieran empadronado con anterioridad y puedan presentar un aval que garantice su situación laboral activa; esta circunstancia ha permitido paliar la situación de irregularidad de un amplio contingente de población, aunque el problema continua estando para aquellos que no han podido acceder a dichas medidas, entre las causas de que esto ocurra se encuentran las siguientes: Problemas

burocráticos, haber llegado en una fecha posterior a la establecida o no disponer de un contrato de trabajo.

1.2 DATOS DEMOGRÁFICOS

A continuación, se presenta un análisis, de los principales indicadores demográficos, centrado en la población inmigrante, la presentación del mismo se realiza dentro de lo que podríamos enmarcar en varios espacios concéntricos, pasando de un informe sobre las características demográficas de este colectivo en Baleares, para centrarse posteriormente en el contexto concreto, en el que tiene lugar la trama social de este estudio, el barrio de Son Gotleu¹⁵, uno de los barrios emblemáticos de Palma, por lo que a la presencia de población inmigrante se refiere; se trata de un acercamiento a la realidad del fenómeno en términos cuantitativos y cualitativos, en cuanto a la reflexión que permite su interpretación.

1.2.1 Evolución de la población

La dinámica demográfica de Baleares ha experimentado cambios notables desde mediados del siglo XX, Salvà (2001, 53-57) distingue tres formas de flujos que caracterizan la inmigración hacia Baleares:

- Inmigración, mayoritariamente de origen europeo, de tipo residencial, con motivos vinculados con el ocio, el placer y el descanso.

¹⁵ Cuyos datos aparecen en el epígrafe: "La elección del barrio de Son Gotleu como caso a investigar" capítulo 4.

- Un flujo importante de origen europeo, de tipo laboral, consecuencia de la especialización turística. Distingue tres subtipos: Inmigrantes que coinciden con la estacionalización del mercado turístico; inmigrantes laborales de larga duración, principalmente contratados por empresas extranjeras y, por último, inmigración laboral empresarial, compuesta por pequeños y medianos empresarios.
- Un importante flujo de inmigrantes procedente del Sur, sobre todo población del Magreb, África Subsahariana, América Latina y Asia. Es una inmigración de carácter laboral, que accede principalmente a empleos de baja cualificación y remuneración.

Serra (2001, 46) cataloga el fenómeno de la inmigración actual en Baleares de necesidad, ésta aparece como consecuencia de los factores principales, el primero se deriva del propio proceso de envejecimiento poblacional, el otro de la evolución de los sectores económicos, precisando mano de obra que es ocupada por esta población.

Algunos puntos interesantes des de el análisis demográfico, relacionados con la inmigración actual, son explicados por Salvà (2004). Un efecto curioso es el que se produce en la pirámide poblacional, ya que se produce una forma “abombada” en las edades centrales, debido a dos razones notables, por un lado la consecuencia del *baby boom* de los '60 y '70, y por otro, el importante contingente de población inmigrante, de edades entre 25 y 45 años, en busca de la demanda de mano de obra, de los últimos años. “...demanda de mano de obra de los sectores de la construcción, hostelería y otras actividades turísticas complementarias.” (2004, 57)

El autor cita otros aspectos interesantes que caracterizan a la inmigración extranjera, como el hecho de su importante dualidad, en referencia al origen de la UE o de países extracomunitarios, ya que en los primeros se había producido un importante flujo de personas, que venían a las Islas para buscar residencia, una vez jubilados, a este modelo lo denomina “Modelo Florida”, mientras que al que prevalece actualmente, lo denomina “Modelo California” característico de zonas con fuerte crecimiento económico y demanda de mano de obra, lo que ha favorecido la elevada entrada de población inmigrante en el mercado de trabajo (2004,60).

Según datos del IBESTAT (2008a) La población total de Baleares en 1996 se sitúa en torno a los 760.379 habitantes, llegando a 1.030.650 en 2007¹⁶. A continuación se muestra con más detalle esta dinámica poblacional.

En el año 2003 esta cifra aumenta a 947.361, lo que representa un incremento porcentual del 24,59%. El crecimiento de población continúa, la variación relativa de 2003 respecto a 2002 ha sido del 3,31% esto ha provocado que Baleares deje de ocupar la primera posición, en crecimiento de población interanual, que mantuvo los períodos 00 / 01 y 01 / 02 (con un 4,6% este último) los datos del 2003 sitúan a esta comunidad en cuarta posición por detrás de Madrid, Murcia y Comunidad Valenciana. Esto puede deberse a la reducción de la demanda de mano de obra, por el menor crecimiento de la

¹⁶ Los datos utilizados se corresponden a la publicación del padrón de los distintos municipios de Balears, correspondientes a enero de 2007. Por lo que en realidad corresponderían al ejercicio de 2006.

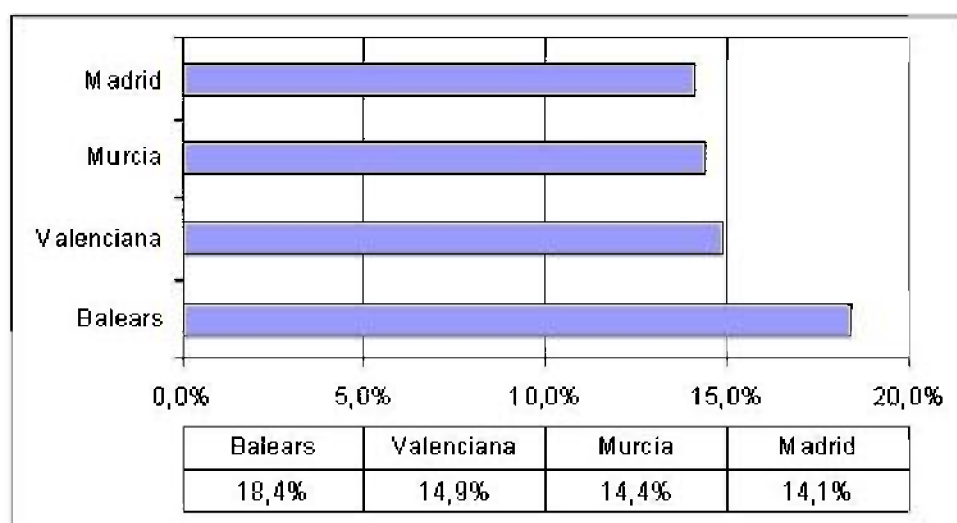
economía balear¹⁷ y el importante contingente de población inmigrante que ha ido llegando los últimos años (véase: VVAA, 2004: 35-38).

Los datos de 2004 presentan el menor incremento relativo de todo el período considerado, deteniendo drásticamente el proceso, con un escaso 0,81% respecto al año anterior. Dinámica que vuelve a reactivarse en los resultados que presentan los datos para 2005, coincidiendo con la última regularización de inmigrantes, para la obtención del permiso de residencia. El crecimiento se ha mantenido, si bien en 2006 se reduce, vuelve a ser notable en 2007, con una tasa relativa de 2,96%.

Como resultado de este incremento sucesivo de población, en una década se ha registrado un aumento, de personas empadronadas, cifrado en 270.271 personas, un 35,54%, lo que sitúa la población total de Baleares a principios de 2007 en 1.030.650 habitantes. Respecto a otras CCAA, según datos de Urdiales (2007) Baleares se sitúa en primera posición a partir de 2005, con un 15,9%; en 2007 esta distancia se incrementa alcanzando el 18,4% de población inmigrante, tal y como se muestra en el gráfico 1:

¹⁷ Los años 2002 y 2003 representan los valores mínimos en cuanto al incremento del PIB en el período 1998-2003.

Gráfico 1.1: Población inmigrante por comunidades autónomas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Urdiales (2007)

En el total del período mencionado (1996-2007), según datos del IBESTAT (2008a) la población de Baleares ha experimentado un crecimiento vegetativo de 270.271 personas¹⁸. Si atendemos al lugar de nacimiento, la nacida en Baleares (incluyendo a los hijos de extranjeros y de aquellos provenientes de otras CCAA) ha pasado de 515.030 a 572.714, es decir, ha aumentado en 57.684 personas, lo que representa el 21,34 % de la variación total mencionada; el resto está compuesto por población procedente del exterior de esta comunidad; el incremento que corresponde a personas procedentes de otras CCAA, da una cifra total, para el período, de 47.630 personas, un 17,62% del total, mientras que el contingente más elevado, 164.957 personas, se corresponde con el balance migratorio de población procedente de otros países, esta partida representa el 61,3% del total del crecimiento poblacional, durante el período 1996-2007. Tal y como puede verse en la tabla 1.1:

¹⁸ Tabla 1 del anexo: Capítulos 1-3.

Tabla 1.1: Incremento de población por lugar de nacimiento período 1996-07

Lugar Nacimiento	Núm.	% Col
Baleares	57.684	21,34%
Otras CCAA	47.630	17,62%
Extranjero	164.957	61,03%
Total	270.271	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IBESTAT (2008a)

Si observamos los datos de población, atendiendo a la insularidad, tabla 1.2, los incrementos porcentuales han sido notables en las cuatro islas que forman la Comunidad, el aumento más significativo se ha producido en Formentera, éste ha significado un 57,71% más de población, respecto a 1996, en segundo lugar se sitúa Eivissa, con un 49,24%, seguida de Menorca, con un 34,66% y de Mallorca, con un incremento de su población del 33,67%, durante el período considerado.

Tabla 1.2: Incremento de la población en Baleares por Islas

Isla	Núm.	Increm. Pobl.
Mallorca	205.125	33,67%
Menorca	23.226	34,66%
Eivissa	38.831	49,24%
Formentera	3.089	57,71%
Total	270.271	35,54%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IBESTAT (2008a)

Respecto al balance por origen exterior a Baleares, el número de provenientes de otras comunidades autónomas del Estado Español, ha ido reduciéndose, si bien el año 2000, el balance del movimiento de población se presenta positivo con 10.687 personas, frente a 6.890 de origen extranjero, los datos van invirtiéndose progresivamente, el año 2001 presenta un saldo favorable a los

provenientes de otros países, en el 2003, el saldo de estos últimos es superior al doble de provenientes de otras comunidades (11.552 y 5.625 personas respectivamente) llegando incluso a ser negativo el de éstos últimos. A partir de esa fecha, 2003, se va reduciendo el número de población procedente de otras CCAA; de 2006 a 2007, parece aumentar ligeramente. La población procedente de otros países continúa incrementándose en todo el período. La tabla 1.3 indica los valores absolutos del período correspondiente a 1996-2007.

Tabla 1.3: Población de Baleares por lugar de nacimiento período 1996-2007

		Lugar nacimiento		
Año	Total pobla.	Baleares	Otras CCAA	Extranjero
1996	760.379	515.030	199.098	46.251
1998	796.483	530.974	211.536	53.973
1999	821.820	541.748	219.502	60.570
2000	845.630	541.330	232.080	72.220
2001	878.627	545.739	240.955	91.933
2002	916.968	550.361	247.661	118.946
2003	947.361	553.875	247.440	146.046
2004	955.045	557.400	246.104	151.541
2005	983.131	562.190	244.939	176.002
2006	1.001.062	567.761	245.528	187.773
2007	1.030.650	572.714	246.728	211.208

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IBESTAT (2008a)

1.2.2 Origen de la población nacida en el extranjero

Respecto al origen de la población nacida en el extranjero, continuando con los datos ofrecidos por el IBESTAT (2008a) en 2003 la nacida en Alemania es la más numerosa con un total de 24.017 personas, hay que constatar el hecho de que la población total proveniente de Europa es de 68.466 y que ésta era de 29.990 en el 1996, por tanto ha crecido en 31.987 personas, durante el tramo de 1996 a 2003, situándose en 99.111 a principios de 2007, lo que representa un aumento para todo el período 1996-2007 del 230,48% respecto a la que

residía en 1996. En 2007 la procedente de Alemania sigue siendo la más numerosa, con 29.689 habitantes, seguida de la del Reino Unido, con 20.321 personas.

Respecto a la proveniente de países no europeos ha experimentado un incremento de 39.623, pasando de 18.066 en 1996 a 85.874 personas (esta población casi se ha quintuplicado) en el período correspondido entre 1996-2003. Este número representa más del 9,06 % de la población total de Baleares en ese último año, porcentaje al que habría que añadir los hijos de estos inmigrantes nacidos ya en la comunidad y aquellos que por diversas causas se escapan a su posible cuantificación¹⁹. En 2007 se sitúa en 112.097 personas, sigue siendo superior a la procedente de Europa, aunque se ha ido reduciendo la distancia que las separaba en 2003. Véase tabla 1.4:

Tabla 1.4: Población nacida en el extranjero por grandes zonas continentales

Lugar nacimiento	Población nacida en el extranjero 2007				
	Baleares	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
Europa	99.111	76.277	6.611	14.731	1.492
África	26.437	20.840	1.944	3.386	267
América	78.678	62.228	6.164	9.581	705
Asia	6.726	5.310	371	1.016	29
Oceanía	256	209	8	39	-
Total	211.208	164.864	15.098	28.753	2.493

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IBESTAT (2008a)

¹⁹ Como puede ocurrir con la población que se encuentra en una situación de irregularidad, sin haberse empadronado.

Respecto al lugar de origen de los nacidos en el extranjero, Carbonero (2004, 394-399) en 2003 se reduce el peso de los nacidos en Europa respecto a 2001 en un 10,75%, pasando a representar el 46,87% de la población proveniente del extranjero. En 2003 los países de nacimiento (población de origen extranjero) de mayor a menor peso son: Alemania, Argentina, Reino Unido, Marruecos, Ecuador, Colombia, Francia, Uruguay, Italia, Bulgaria, Cuba y Chile.

Los países de origen más frecuentes de Europa continúan creciendo, pero a un ritmo menor; los provenientes de América Latina (fuerte incremento de los provenientes de Ecuador, Argentina, Colombia, Uruguay, Cuba y Chile) y países del Magreb (especialmente Marruecos) han incrementado los flujos de tal forma que se sitúan en los primeros lugares en cuanto a países de origen. Respecto al sexo de la población inmigrada en Baleares, desde el extranjero supera el número de hombres (8.913) al de mujeres (7.717).

Si comparamos esta evolución con lo que ha ocurrido hasta 2007, según datos del IBESTAT (2008a) se mantiene el predominio de los países de origen, con mayor flujo de población hacia Baleares. Tal y como puede comprobarse en la tabla 1.5:

Tabla 1.5: Los seis países de procedencia con mayor peso demográfico²⁰

Países de mayor peso	Número
Alemania	29.689
Argentina	21.471
Reino Unido	20.321
Marruecos	17.926
Ecuador	13.170
Colombia	9.814
Total	112.391

Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IBESTAT (2008a)

1.2.3 Tarjeta o permiso de residencia

Se considera extranjera toda aquella persona que no dispone de nacionalidad española, ahora bien, dentro este colectivo encontramos diferencias significativas, según provengan de países de la Unión Europea o no, ya que los primeros disfrutan de una mayor diversidad de derechos, los inmigrantes extracomunitarios precisan de autorización de residencia para poder vivir en España con un cierto reconocimiento de sus derechos. En general, las personas que residen regularmente en España tienen cubiertos los derechos y deberes básicos establecidos en la Constitución Española.

Al margen de las posibilidades descritas en el párrafo anterior, quedaría aquella población que no dispone de autorización de residencia, la cual sería objeto de la restricción de ciertos derechos, agravada por la permanencia en el territorio, dentro lo que se considera una situación de irregularidad por la carencia de permisos en regla. A pesar de esta situación, quedan cubiertos, determinados

²⁰ La suma de población de estos países supera el 50% del total.

derechos fundamentales como el acceso a educación básica, justicia, servicios sociales de asistencia primaria y sanitarios.

A continuación se presentan una serie de datos referidos a la población extranjera y la tenencia de tarjeta o autorización de residencia. Se trata de poder tener una visión de la evolución que ha experimentado el proceso de tenencia de tarjeta o autorización de residencia, durante los últimos años, podemos comparar los datos generales, presentados por el Observatorio Permanente de la Inmigración (2008) correspondientes al periodo comprendido entre diciembre de 2004 y diciembre de 2007.

Para el conjunto del Estado, a diciembre de 2004, el total de tarjetas o autorizaciones de residencia se sitúa en 1.977.291 (1.305.041 de régimen general y 672.250 de régimen comunitario). Este número se incrementa durante 2005, llegando a 2.738.932 tarjetas (1.958,091 de régimen general y 780.841 de régimen comunitario). El incremento continúa, situándose en diciembre de 2006 en 3.021.808 (2.092.095 de régimen general y 929.713 de régimen comunitario). En diciembre de 2007, la cifra se de 3.979.014 permisos (2.357.218 de régimen general y 1.621.796 comunitario) se puede observar el aumento, sobre todo del régimen comunitario, consecuencia de la adhesión de nuevos países en la Unión Europea.

Tal y como muestran estos datos, la tendencia se ha caracterizado por un aumento continuado del número de tarjetas o autorización de residencia, esto responde a dos cuestiones, de una parte, al proceso de crecimiento demográfico de población inmigrante extranjera y por otra, un aspecto derivado

de esta circunstancia, como es el mayor número de población inmigrante en situación de regularidad jurídica.

Una radiografía más concreta permite situarnos en la situación de Baleares; la evolución ha seguido la misma línea del resto del Estado, es decir, un aumento constante de las tarjetas o permisos de residencia. Sobre todo por el que corresponde al periodo comprendido entre diciembre de 2004 a diciembre de 2005, dónde el incremento es espectacular, llegando a un porcentaje del 48,71% más de tarjetas expedidas a población inmigrante no comunitaria. En el párrafo siguiente analizamos los datos con más detalle.

En diciembre de 2004 se registra un total de 92.028 permisos vigentes (42.686 de régimen general y 49.342 comunitario) en este momento es superior el número permisos en vigor de ciudadanos comunitarios. El periodo que comprende desde diciembre de 2004 hasta diciembre de 2005, es cuando se produce el aumento más importante (dentro del tramo temporal analizado) de permisos a extranjeros no comunitarios, tal y como muestran los datos. Se produce un aumento total del 27,79%, llegando a 117.605 permisos en 2005, de los cuales 63.480 corresponden al tipo de régimen general, este es el que experimenta un mayor incremento, coincidiendo con la reforma de la normativa vigente y la regularización de los inmigrantes extracomunitarios; por lo que respecta al tipo de residencia comunitaria, ésta se incrementa en un 9,69%, situándose en 54.125.

Finalmente, en diciembre de 2006 el número de tarjetas o autorizaciones de residencia se sitúa en 130.752, de las que 70.150 corresponden al régimen

general, este tipo parece más estable en su crecimiento, con un aumento respecto al año anterior de un 10,51%; por lo que respecta al tipo de régimen comunitario, se sitúa en 60.602, lo que representa un incremento sobre el año anterior del 11,97%, debido en parte a l'entrada de nuevos países miembros a la UE. En 2007 aumenta considerablemente el número de tarjetas, sobre todo en el caso de régimen comunitario, en diciembre de ese año están registradas en Baleares un total de 166.936 (79.105 corresponden al régimen general y 87.831 al comunitario)

Podemos concluir brevemente con la observación de una tendencia creciente de tarjetas o autorizaciones de residencia, espectacular en el caso de los inmigrantes extracomunitarios, durante 2005, que tiende hacia la estabilización a partir de 2006, en el caso de los comunitarios el incremento es más estable, a excepción de momentos coyunturales, como el referido a la ampliación de los estados miembros de la UE.

Obtener permiso de residencia, puede ir sujeto al derecho que considera la reagrupación familiar, El Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, en su artículo 38 define el requisito exigido para poder solicitar la reagrupación familiar, "Todo extranjero residente que haya residido legalmente en España durante un año y haya obtenido autorización para residir, al menos, otro año."

Los familiares del solicitante con posibilidad de reagrupación (artículo 39) podrán ser: un cónyuge, sus hijos o los de su cónyuge, incluidos los adoptados, menores de dieciocho años o incapacitados; sus ascendientes o los del

cónyuge, cuando se justifique la necesidad del cuidado o dependencia de éstos.

El procedimiento de reagrupación familiar aparece reflejado en el artículo 42, el extranjero que desee ejercer el derecho de reagrupación familiar deberá solicitar una autorización de residencia temporal, a favor de los miembros familiares a reagrupar, junto a una serie de documentación: acreditación de los vínculos familiares, pasaporte, autorización de residencia, acreditación de empleo o recursos económicos suficientes, disponibilidad de una vivienda adecuada.

En 2003²¹, en Baleares se realizan 3.510 solicitudes de permiso de reagrupación familiar, se resuelven 2.808, de las que se deniegan 28 y se conceden 2.780.

Podríamos considerar la reagrupación familiar, por una parte, como un indicador de consolidación del proceso migratorio, en cuanto a la permanencia y asentamiento en el lugar de destino y la creación de redes sociales más consolidadas, basadas no sólo en aspectos comunes como el origen geográfico o la amistad, sino en las propias que se establecen en los lazos sociales de familia más cercana.

Por otra parte, la medida permite la entrada de población inmigrante en condiciones legales y de los hijos de éstos, esto último ha tenido consecuencias para los centros de enseñanza, en cuanto al aumento de

²¹ Ballester (2004a, 629).

población escolar y de alumnos que se van incorporando una vez iniciado el curso escolar, con el consiguiente trastorno para los docentes, como para las dificultades, en cuanto a la distribución de medios humanos y económicos.

1.2.4 Natalidad

La entrada de población ha permitido un aumento de la natalidad, según datos del IBESTAT (2008b) para Baleares, si analizamos los últimos años, si bien el número de nacidos vivos de padres españoles presenta un ligero aumento del 0,56% de nacimientos del año 2001 al 2002 (pasando de 8.206 a 8252 respectivamente) desciende en 2003 un 3.61% respecto al año anterior, volvió a descender en 2004 y 2005, para acabar incrementándose en 2006, en un 4,1%, respecto a 2005.

Por lo que respecta a aquellas parejas en las que alguno o los dos miembros son de origen extranjero, el aumento más importante de nacimientos se da en aquellos cuyos miembros son ambos extranjeros, aumentando en un 70,84% en 2003 respecto a 2001²². El crecimiento continúa en todo el período, en 2006 el incremento sobre el número de nacimientos de este tipo de parejas, indica una diferencia del 151,05%, respecto a 2001.

El aumento de natalidad en todas las parejas, en las que ambos o algún miembro es de origen extranjero, ha permitido suplir el déficit de las parejas de

²² El análisis se inicia en 2001, debido a que los datos muestran en este momento un fuerte cambio, en cuanto al incremento de nacimientos de madre extranjera se refiere.

origen español. Para poder observar los datos más detenidamente, así como reflejar otras características y tendencias, puede observarse la tabla 1.6:

Tabla 1.6: Evolución de nacimientos según origen de los padres

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Padres españoles	7.119	7.396	7.382	7.796	8.244	8.206	8.252	8.118	8.066	7.831	8.153
Madre extranjera	512	598	716	827	1.023	1.392	1.847	2.131	2.313	2.631	2.998
Madre extranjera, padre español	272	320	361	389	395	484	549	588	571	647	734
Padres extranjeros	228	260	339	417	589	854	1.215	1.468	1.661	1.882	2.144
Madre extranjera, padre desconocido	12	18	16	21	39	54	83	75	81	102	120
Madre española, padre extranjero	156	179	207	225	236	260	321	406	413	464	524
Total	7.787	8.173	8.305	8.848	9.503	9.858	10.420	10.655	10.972	10.926	11.675

Fuente: Institut d'Estadística de les Illes Balears (2008b)

1.2.5 Nupcialidad

Para analizar la nupcialidad y su composición por nacionalidades, se han utilizado los datos del IBAE²³ (2007) para Baleares, algunos de éstos aparecen en la tabla 1.7. Veamos las características principales de esta variable:

El aumento de la población y su dinámica, con la incorporación de un fuerte contingente de personas provenientes del extranjero, ha propiciado un mayor número de matrimonios, en los que uno de los cónyuges no es español de origen, o de ambos de origen extranjero. Mientras que aumenta ligeramente el matrimonio formado por españoles en un 1,72% en el 2002 respecto al 2001, posteriormente va descendiendo año tras año.

²³ En la actualidad ha sido sustituido por el IBESTAT.

Los tipos de matrimonio que aumentan, son aquellos en los que ambos o alguno de sus miembros son extranjeros, si bien no es un aumento gradual en todo el período, su representación en el total de matrimonios va ocupando un lugar notable, cabe destacar el incremento experimentado por los matrimonios mixtos, sobre todo aquellos casos en los que el cónyuge español es un varón, con valores muy superiores a los matrimonios entre un extranjero y una mujer española.

La tasa de matrimonio entre españoles continua baja, a pesar del ligero aumento mencionado. El alto porcentaje de matrimonios entre extranjeros puede ser un indicio de la consolidación del proceso migratorio, así como propio de la necesidad de buscar estabilidad emocional y económica en el lugar de destino; el acceso a redes de apoyo social entre compatriotas o entre otros inmigrantes acaba, en ocasiones, en la formación de matrimonios como consolidación del asentamiento.

Tabla 1.7: Evolución de los matrimonios en Baleares por nacionalidad

Año	Ambos españoles		Hombre español		Mujer española		Ambos extranjeros		Total	
	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila
2001	3.647	84,2	331	7,6	198	4,6	153	3,5	4.329	100
2002	3.710	80,9	387	8,4	233	5,1	256	5,6	4.586	100
2003	3.360	72,1	501	10,8	343	7,4	454	9,7	4.658	100
2004	3.188	70	566	12,4	351	7,7	449	9,9	4.554	100
2005	3.058	71,6	535	12,5	295	6,9	385	9	4.273	100
2006	2.990	70,2	568	13,3	337	7,9	365	8,6	4.260	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IBAE (2007)

1.3 DESIGUALDAD SOCIAL E INTEGRACIÓN

Una vez analizado el contexto sociodemográfico, en el que se encuentra la población inmigrante y habiendo constatado las situaciones de vulnerabilidad que determinan la realidad social de ciertos colectivos, se pasa a continuación a exponer brevemente un marco teórico sobre desigualdad social, exclusión e integración, conceptos puestos de manifiesto continuamente, a la hora de realizar análisis sobre el fenómeno migratorio.

Kerbo (1998, 10-12) define la desigualdad social como la condición por la que existe un acceso desigual a los recursos, servicios y posiciones dentro de una sociedad. De gran importancia en la determinación de esta posición es la forma en que los individuos son ordenados y evaluados por los otros. La desigualdad puede tener lugar debido al acceso desigual a los bienes entre unos y otros por la posición que ocupan, esta circunstancia puede dar lugar a la exclusión, desde el momento en que unos individuos quedan privados de la accesibilidad a los recursos, considerados necesarios por la sociedad en cuestión, viviendo así una situación de marginación y desigualdad frente al resto.

Toda desigualdad implica cierto grado de vulnerabilidad, entendida ésta como aquella situación en la que peligra satisfacer ciertas necesidades, percibidas como básicas por una sociedad determinada. Las situaciones de vulnerabilidad pueden darse en condiciones de precariedad en el acceso al empleo, o en el tipo de ocupación, o de contrato laboral, en la posibilidad de ocupar una

vivienda en condiciones aceptables, tener acceso a servicios de salud, educación o formación.

La integración implica una posición social, que sitúe a los individuos en condiciones óptimas, de acceso a los ámbitos básicos, para cubrir las necesidades primarias y secundarias (dentro de un margen razonable). La exclusión social implica la privación, es decir, la imposibilidad de acceder a recursos sociales adecuados, no se trata ya de la desigualdad en cuanto al acceso, sino de la inexistencia de una opción que permita éste. Existe un largo debate sobre integración, desigualdad social y exclusión, a continuación se presenta una breve aproximación a éste, en cuanto a aquellos ámbitos o esferas consideradas fundamentales, para diagnosticar una situación de integración.

Ballester (1994) observa nuevas formas de desigualdad en un momento histórico de cambios, caracterizado por la crisis de estado de bienestar y la pérdida de la autonomía funcional de la familia, debido a la creciente complejidad social, esta institución depende cada vez más del Estado y sus políticas sociales.

Con la crisis del sistema Keynesiano, la familia se encuentra con precariedades que conducen hacia nuevas formas de desigualdad y exclusión convergentes con otra circunstancia, el incremento de la desigualdad horizontal, en relación con la vertical, ésta última continua existiendo (a pesar de las políticas de distribución de rentas) la diferenciación horizontal entre las familias tiene lugar sobre la base de factores como la edad, el número de hijos, el tener personas

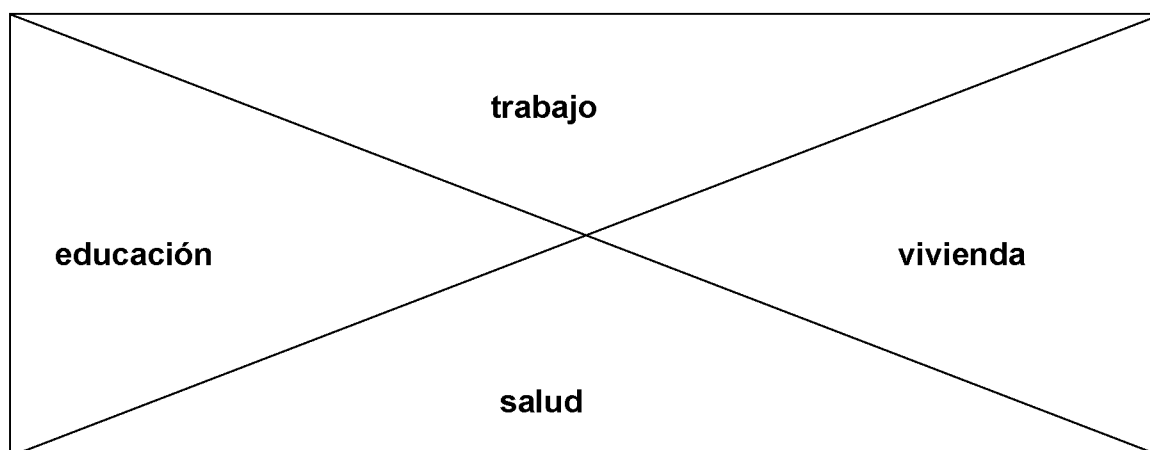
mayores a su cargo, la existencia de divorcios o separaciones y la consecuente familia monoparental, etc. estas circunstancias crean nuevas tipologías de familias, una vez amenazados sus recursos sociales, caracterizadas por situaciones desiguales, con repercusión sobre su situación de vulnerabilidad.

Ballester (1995) propone triangular los procesos culturales (creencias personales, valores sociales) los institucionales (acceso a los servicios sanitarios, administrativos) y los sociales con el fin de obtener unos datos que puedan indicar el grado de integración o exclusión social. El autor se refiere al concepto de exclusión, como aquella circunstancia, en la que un individuo se ve privado del acceso, a aquellos recursos que le permitan satisfacer necesidades o valores sociales, considerados vitales en la sociedad concreta, en la que se encuentra.

Por procesos culturales entiende, por una parte, aquellas prácticas, como puedan ser ciertas creencias sobre la salud, que privan al sujeto de acceder a recursos; por otra, la relación entre necesidades y valores sociales, desde el momento en que se admiten las diferencias sociales, como algo natural, se niega el acceso a determinados recursos, en detrimento de unos y a favor de otros. Los procesos institucionales interfieren en la determinación de las necesidades, creando así unas y negando otras, por ejemplo, en el caso de ofrecer una asistencia sanitaria y otra no. El tercer proceso que presenta el autor es el social, es decir, el que ofrece unos recursos de forma desigual y tiene como consecuencia el acceso diferencial y la exclusión.

Aparicio (1998) enmarca, en la base del análisis del grado de integración o exclusión, cuatro necesidades concebidas como básicas, de toda persona establecida en una sociedad: vivienda, salud, educación y trabajo. El grado de marginación y, por tanto de exclusión variará en función de la carencia en uno de esos ámbitos. Véase cuadro 1.1²⁴:

*Cuadro 1.1: Ámbitos de integración / exclusión*²⁵



Fuente: elaboración propia a partir del texto de Aparicio (1998)

Al tratar el tema de las minorías, desigualdad social, exclusión e integración, Herrera (2001) va más allá en el análisis, no sólo propone una serie de esferas básicas, sobre las que discernir el grado de integración o exclusión, sino que presenta una visión solapada entre los factores explicativos de clase social (considerando las desigualdades materiales y económicas como fundamentales) y los referentes al origen étnico, como factor estructurador de

²⁴ En este cuadro se presentan las que podríamos considerar más básicas, aunque tal y como puede verse en el debate que se expone, las consideraciones abarcan otros ámbitos de notable importancia.

²⁵ Una situación de desequilibrio en alguno de estos ámbitos implicaría un aumento de la vulnerabilidad social y del riesgo de exclusión.

la desigualdad (este enfoque culturalista remarca las diferencias culturales entre grupos y sus diferencias insalvables).

La autora considera tres grandes ámbitos del proceso de integración, como son:

- Estructural, referido a la inserción laboral, escolar, vivienda y renta.
- Jurídico, las condiciones legales que permitan o impidan la participación en la esfera política.
- Redes sociales, la capacidad de mantener relaciones sociales entre diferentes grupos.

Sobre las redes sociales de apoyo Aparicio y Tornos (2005, 64) observan dos detalles interesantes al analizar la composición de éstas: El elevado número de inmigrantes que tienen familiares en España y el hecho de que éstos sean más frecuentemente familiares cercanos que otra clase de parientes. Los autores se aventuran a confirmar la hipótesis de que la inmigración que llega a España, es una inmigración familiar, que tiene su origen dentro de las propias familias, en los países de origen. Según los datos que analizan, las cifras de parientes cercanos nombrados exceden a las de parientes menos cercanos de manera significativa.

El discurso encuentra también un espacio en el análisis del mundo globalizado, Touraine (2000, 79) advierte la presencia de nuevas consideraciones sobre igualdad y diversidad, entre la omnipresencia de la globalización y la resistencia de los nacionalismo y comunidades cerradas, aparecen formas de

poder simbólico, en el que la identidad cultural y el reconocimiento de ésta aparece como un objetivo social, por encima de la consecución del poder de las élites.

En este nuevo marco mundial, en el que la desigualdad social y la exclusión se presentan bajo nuevas formas de vulnerabilidad, asociadas a las nuevas situaciones de precariedad social que se generan; la amenaza se extiende más allá de los segmentos tradicionalmente considerados vulnerables, la “sociedad del riesgo global” afecta a todos los sectores sociales, la figura más representativa de este debate la encontramos en Beck (2001).

El autor advierte de un nuevo orden originado con el proceso de la mundialización, en el que todo se globaliza, incluso el riesgo²⁶, afectando como un efecto bumerang a todas las clases sociales y no sólo a los países pobres, sino también a los ricos. A pesar de esto, donde afecta con más dureza, o de forma más directa e inmediata, es en las clases más débiles, tiende a situarse en la parte inferior de la estructura social; convirtiéndose así en un factor más de desigualdad.

Beck habla incluso de zonas de solapamiento entre la sociedad de clases y la sociedad del riesgo; las capacidades y posibilidades de enfrentarse a las situaciones de riesgo, o evitarlas, están repartidas de manera desigual para capas de ingresos y educación diversas. Por tanto, las desigualdades sociales aumentan, a pesar de que el riesgo es un peligro potencial que afecta a todos,

²⁶ Beck se refiere al riesgo en un sentido global, aunque en ocasiones sea un factor incluso de efecto individual, el sistema globalizado va acompañado de consecuencias negativas también a gran escala, como puedan ser: epidemias, lluvia ácida, alimentos contaminados con pesticidas, catástrofes provocadas por el hombre, etc.

a los colectivos que forman parte de la población vulnerable, se les añaden nuevos factores que aumentan sus dificultades y sus posibilidades de acabar siendo excluidos.

Junto a la globalización, aparece el fenómeno de la inmigración mundial actual, caracterizado por el movimiento de grandes contingentes de población, que emigran, de las zonas más pobres y explotadas del planeta, hacia el Primer Mundo; una vez en los países de destino, muchos de ellos se encuentran con multitud de problemas sociales y con la dificultad de integrarse en la nueva realidad que les envuelve, esto se convierte en una problemática recíproca, pues también la integración de estos colectivos es vista con preocupación, por parte de los países receptores de inmigrantes.

Soriano (2003) analiza la integración o exclusión de los inmigrantes, para ello utiliza un modelo de García Serrano y Malo (1996) consistente en una visión de siete zonas o grados situados en un continuo, en cuyos extremos se situaría la integración y la exclusión, las variables incidentes consideradas son la familia, el trabajo y el domicilio, en función de las cuales los individuos se encuentran más o menos integrados, distinguen tres grados: integración, vulnerabilidad (etapa en la que predomina la inestabilidad laboral y la fragilidad de las relaciones sociales) y la exclusión y marginación (caracterizada por la ausencia de trabajo y el aislamiento social).

Situados en la escala más baja, de los colectivos vulnerables, se encuentran buena parte de los inmigrantes de origen no comunitario. Ballester y Oliver (2003) advierten de la dureza con la que se enfrentan los inmigrantes

extracomunitarios, siendo, en ocasiones, víctimas de la explotación; además, la ruptura sociocultural tiene efectos negativos para esta población, aumentando la probabilidad de conflictos personales y sociales.

Estos autores enumeran una serie de factores desencadenantes de esa situación: el hecho de convivir con vecinos que en ocasiones los rechazan, la competencia en los lugares de trabajo, problemas de comunicación, desconocimiento de la lengua, el autoconcepto de excluido, pérdidas y rupturas familiares, situaciones de sobreexplotación (mujeres obligadas a ejercer la prostitución, trabajadores sin derechos laborales, etc.), cambios frecuentes de domicilio y escuela, un hecho que provoca la continua ruptura con el medio y las relaciones que en éste se establecen.

El debate, en torno a la integración de los inmigrantes, adquiere un peso importante en la vida política y social de los países receptores, generando propuestas e iniciativas vinculadas a este aspecto. Desde la Unión Europea, el Comité Económico y Social define la integración “como un proceso bidireccional basado en derechos y obligaciones de los nacionales de terceros países y de la sociedad de acogida, que permita la plena participación de los inmigrantes”²⁷. Se presentan una serie de ámbitos clave, sobre los que debe centrarse el análisis de la integración social de los inmigrantes: Integración en el mercado de trabajo, educación y habilidades lingüísticas, vivienda, sanidad y servicios sociales, entorno social y cultural, nacionalidad, ciudadanía cívica y respeto por la diversidad.

²⁷ Comunicación de la Comisión sobre inmigración, integración y empleo (COMO(2003) 336 final) (2004/C 80/25)pág. C80/96.

Sobre la exclusión y los inmigrantes, Tezanos (2005, 292-301) advierte que una parte importante de inmigrantes acumulan déficits en los principales elementos contextuales, que se relacionan directamente con la exclusión social, dentro de éstos tiene un peso importante la falta de regularización, extendiendo la vulnerabilidad a amplios sectores que deben acceder a las zonas opacas del sistema productivo, ante la imposibilidad de poder acceder al mercado de trabajo por una vía normalizada. En el cuadro 1.2 se identifican una serie de factores clave, a la hora de tener consecuencias sobre la situación de exclusión social, a la que pueden verse abocados los inmigrantes:

Cuadro 1.2: Factores exclusógenos específicos que afectan a los inmigrantes

Factores	Circunstancias concretas
Familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de arraigo familiar • Carencia de vivienda propia y/u otras situaciones
Personales y/o culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencias culturales, de costumbres, idiomáticas
Laborales	<ul style="list-style-type: none"> • Movilidad ocupacional descendente según la de origen • Precariedad laboral • Ubicación en la “mano de obra barata” y en la “economía sumergida” • Paro y estacionalidad • Alta tasa de accidentalidad
Sociales y ubicacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Tendencia hacia la guetización (barrios,zonas acotadas) • Discriminación de acceso a determinados lugares • Problemas residenciales (acceso o hacinamiento) • Segregación educativa y dificultades formativas
Políticos	<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de derecho a voto • Falta de instancias de representación e interlocución • Carencias administrativas (falta documentación, etc.) • Vivencias restringidas a la condición ciudadana

Fuente: Tezanos (2005, 300)

La vulnerabilidad acusa más a los inmigrantes que se encuentran en situación irregular, Del Olmo (2008, 13-15) insiste en la dicotomización que se produce en la prestación de Servicios Sociales, según la situación jurídico-residencial de los inmigrantes, al parecer las ONGs son las que más acusan la presión de demandas de la población inmigrante en situación irregular. Respecto a la aproximación en general, a estos servicios, según diferencias por origen de los usuarios, los que hacen más uso de éstos son personas de origen magrebí y latinoamericano, se mantienen a distancia subsaharianos y europeos del Este, aunque cada vez es más numeroso el de los primeros.

Tomando como referencia el marco teórico presentado sobre la integración, exclusión y los diferentes ámbitos o esferas a considerar, se presenta a continuación un análisis de algunas características de la situación social, en la que se encuentra la población inmigrante no comunitaria,²⁸ en Baleares.

1.3.1 Mercado de trabajo²⁹

Una nota sobre el tipo de ocupación a la que han accedido tradicionalmente los inmigrantes extracomunitarios:

Aunque un tanto desfasados, los datos siguientes sirven para ilustrar de forma anecdótica, el tipo de ocupación que principalmente ha ido siendo ocupada por

²⁸ Salvo en ciertos aspectos que considero interesante la comparación con la población proveniente de países de la UE.

²⁹ Cabe advertir que el período considerado, sobre el que se presentan los datos, no se corresponde con la amplitud del estudio demográfico, una de las razones se encuentra en la utilización de fuentes diversas y los datos que presentan.

los trabajadores de origen extracomunitario. Para analizar el tipo de ocupación, a la que se accede con el permiso de trabajo, según datos del IBAE (2003) podemos dividir los datos en tres categorías, relacionando el tipo de ocupación, con cierto estatus socioeconómico asociado a ésta, así establecemos las siguientes clasificaciones:

- 1ª categoría, formada por directivos, técnicos y profesionales científicos e intelectuales.
- 2ª categoría, formada por técnicos y profesionales de apoyo, trabajadores administrativos, de servicios de restauración, personales, protección, vendedores y trabajadores cualificados.
- 3ª categoría, trabajadores domésticos, de limpieza, peones de agricultura, pesca y trabajadores no cualificados.

Si dividimos a la población inmigrante que en el 2002 obtuvo un permiso de trabajo y la relacionamos con un tipo de ocupación / categoría, obtenemos unos resultados que nos permiten calcular la distribución de esta población, en los diferentes niveles ocupacionales, de mayor a menor nivel.

Comparación de los datos que resultan del año 2002 respecto al 2001:

- Para la 1ª categoría (ocupaciones consideradas de mayor estatus) el 2001 presenta 296 personas (2,77% del total de ocupados), una reducción del 18,92% respecto al año anterior a pesar del aumento de población ocupada en 3.285 personas.

- La 2ª categoría (compuesta por ocupaciones medias) el 2001 presenta 4.338 ocupados (40,65% del total), para la misma categoría el año 2002 tiene 5.454 ocupados (39,08% del total), aumenta el número de ocupados, pero se reduce relativamente debido al aumento de población, así en el 2001 esta categoría estaba representada por el 40,65% y en el 2002 baja el porcentaje ligeramente a 39,08%.
- La 3ª categoría (a la que pertenecen las ocupaciones de menor estatus socioeconómico) en el 2001 está formada por 6.036 personas (un 56,57% del total), el año 2002 presenta una cifra de 8.261 ocupados (un 59,20% del total), se produce un aumento de esta categoría de ocupaciones respecto al año anterior.

A pesar de que el número de permisos de trabajo concedidos a inmigrantes a aumentado en el período 2001-2002 en 3.285 personas (un 30,78%) no sólo no se ha producido un aumento distribuido por los diferentes tipos de ocupación, sino que se ha reducido el contingente de los puestos más elevados y aumentado las ocupaciones ha medida que lo hace también su precariedad. A estas cifras habría que añadir el colectivo de trabajadores inmigrantes sin permiso de trabajo, con lo que la categoría de ocupaciones más bajas dispararía sus cifras y porcentaje respecto al resto.

Tras esta breve introducción, siguiendo los datos de Borrás (2004, 299-307) veamos ahora como ha ido evolucionando la afiliación de población extranjera afiliada a la Seguridad Social durante el 2004 presenta una media anual de 42.833 personas, un 10,14% más que el año anterior. De estos datos destaca, además del incremento interanual, el hecho de que la población de extranjeros

(no UE) gana cada vez más peso dentro de la población extranjera, si bien el año 2002 no llegaba a la mitad, el 2003 se sitúa en torno al 52,5% del total de extranjeros dados de alta en la Seguridad Social.

Debido a la temporalidad del sector turístico, factor clave de la economía balear, no se mantiene estable la proporción de unos u otros extranjeros dados de alta a lo largo del año, así en los meses de verano, el número de los provenientes de la UE aumenta considerablemente respecto al resto, debido a una serie de puestos de trabajo, ocupados principalmente por éstos.

En enero de 2005, en Baleares, según datos del SOIB (2005)³⁰ el número de extranjeros (UE) afiliados a la Seguridad Social era de 16.973, de los cuales 9.476 se encuentran en el régimen general, 7.005 son autónomos, 74 están en el sector agrario, 35 son trabajadores relacionados con la pesca y 203 empleados de hogar. Por nacionalidades, el mayor número es de alemanes, tanto en régimen general (3.001) como en autónomo (3.245), el segundo lugar de régimen general está ocupado por italianos, con 1.978 afiliados y el tercero, por población procedente del Reino Unido con 1.778, curiosamente los datos son inversos para el régimen autónomo, donde los del Reino Unido ocupan una segunda plaza con 1.735 y los de nacionalidad italiana la tercera, con 640 afiliados autónomos.

Los afiliados extranjeros (no UE) a fecha de enero de 2005, son un total de 22.306, de los cuales 17.116 pertenecen al régimen general, 1.871 son

³⁰ Los datos que presenta proceden de la Tesorería General de la Seguridad Social. Extranjeros afiliados a la Seguridad Social, a 01 de Enero de 2005.

autónomos, en el sector agrario se encuentran afiliados 944, 36 en el mar y 2.339 son trabajadores del hogar. Por nacionalidad de origen y régimen general de afiliación, Marruecos presenta el mayor número con 4.081 trabajadores, seguido de Ecuador con 2.850, Colombia con 1.671 y Argentina 1.620.

Los autónomos destacan en los países de origen siguientes: Argentina con 263 afiliados, China con 258 y Marruecos con 249. El sector agrario está mayormente representado por marroquíes (473) un 50,10% del total de inmigrantes no UE y Colombianos (111) un 11,75% del total. Respecto al empleo en el hogar, el mayor número se da entre las personas provenientes de Ecuador (644), un 27,53% del total de inmigrantes no UE en este sector, el siguiente origen que sigue en importancia es Colombia con 411 personas, Bulgaria 198, Marruecos 114 y Argentina 103. Curiosamente Marruecos ocupa el cuarto puesto, mientras que en el régimen general ocupa la primera plaza, con notable diferencia frente al resto.

En 2006, según datos presentados por Aguiló y García (2007, 339-343) la media anual de extranjeros afiliados a la Seguridad Social es de 73.725, de éstos, 26.195 son de países miembros de la UE y 47.531 de extracomunitarios. Analicemos más detenidamente estos datos, los pertenecientes a países de la UE a pesar de ser más representativos en el régimen general, con 17.161 casos, tienen mucha importancia en la afiliación como autónomos, en la que figuran 8.644 afiliados, lo que representa un 32,99% de los sujetos de esta procedencia. Respecto a otros regímenes, como es el agrario y el del mar, aparecen 77 afiliados en cada uno de los casos y en el régimen de empleados de hogar, 235.

Siguiendo con la fuente de datos anterior (2007, 339-343) los trabajadores procedentes de países extracomunitarios, se concentran principalmente en el régimen general, con un total de 35.701 personas, lo que representa un 75,11% de los casos, en segundo lugar (a diferencia de lo que ocurre en los que sí pertenecen a la UE) se sitúan los empleados del hogar, con 8.233 afiliados, un 17,32%, el caso de autónomos es muy reducido, si lo comparamos con el otro colectivo de extranjeros, apenas llegan a 2.603 personas, un 5,47% de los casos, en el agrario se sitúan 935 personas y en el mar 59.

Sobre esta circunstancia, Solé (2005,318) indica que si bien la población inmigrante ocupa, principalmente, las ocupaciones de menor remuneración y estatus social, al incorporar la perspectiva de género al análisis, son las mujeres inmigrantes las que se sitúan en el último escalafón, el servicio doméstico. Por tanto, la autora concluye con la afirmación de que las mujeres inmigrantes padecen una triple discriminación, sobre la base de la etnia, el género y la clase social. "... las mujeres inmigrantes se ubican en posiciones inferiores a las de sus homólogos masculinos, puesto que a su condición de 'inmigrante económico' hay que añadirle el hecho de ser 'mujer'. (2005,318)

La autora considera que ambas dimensiones constituyen ejes de estratificación dentro del propio mercado de trabajo, por lo que la posición de la mujer se sitúa en un espacio más vulnerable. Estudios anteriores del Colectivo Ioé (2001,111) sobre el mercado de trabajo y la presencia de mujeres inmigrantes, demuestran como en el caso de las procedentes de países extracomunitarios, aparecen en general situadas principalmente en los trabajos peor remunerados y de más

bajo estatus, la mayor concentración se produce en ocupaciones de empleadas del hogar, limpiadoras y trabajadoras de la hostelería.

En ambos casos, procedentes de la UE y de otros países, la tendencia, respecto al país de origen y la representación en uno u otro tipo de régimen de afiliación, se mantiene similar a los otros años observados, en este análisis.

El acceso al mercado de trabajo, y dentro de éste, a una u otra ocupación, es un factor importante, a la hora de indicar la posición en la estructura social y la existencia o no de vulnerabilidad, que pueda conducir a una situación de desigualdad social e incluso de exclusión. El hecho de tener trabajo equivale a recibir una remuneración en consecuencia y la posibilidad de cierto estatus asociado; estos dos aspectos variarán en función de la estabilidad laboral, de que se disponga y del tipo de ocupación.

Los datos a los que se ha podido tener acceso, sobre tipo de ocupaciones, muestran como la población inmigrante extracomunitaria va incrementándose cada vez más en los puestos precarios y bajos de la escala social, siendo progresiva su representación en estas posiciones, de lo que podría incluso predecirse cierto desplazamiento, respecto a la población española. Podemos también observar diferencias dentro del colectivo, en función de la procedencia geográfica de éstos y las ocupaciones a las que acceden; esto podría ir relacionado con las diferencias, en cuanto a las representaciones sociales que se puedan ir configurando sobre éstos.

Respecto a la afiliación a la Seguridad Social, Rodríguez (2005, 371) destaca tres rasgos fundamentales, que han caracterizado la naturaleza de la afiliación de los inmigrantes no comunitarios: Su intenso crecimiento, los espacios que ocupan dentro del mercado laboral, puestos subordinados, localizados en nichos de baja cualificación y por último, la elevada tasa de temporalidad (el autor la sitúa en torno al 70%) lo que dificulta la estabilidad laboral y la seguridad que conlleva.

Según los datos analizados, se encuentran diferencias notables entre inmigrantes extranjeros, en función de si su procedencia es de la UE, o de países extracomunitarios, los primeros tienen una fuerte representación como autónomos y muy baja en el colectivo de trabajadores del hogar donde el porcentaje es insignificante, un 0,009%, mientras que en el caso de los extracomunitarios, se concentran con fuerza en el régimen general y en éste último, el del hogar, en el que presentan un 17,32%, siendo muy escasa la representación de trabajadores autónomos.

Según datos del Observatori del Treball de les Illes Balears (véase Riera y otros, 2008: 25 y 26) en 2007 se registró una media anual de 80.716 trabajadores, de origen extranjero, de alta en la Seguridad Social, respecto a 2006, según los autores³¹, representa un aumento del 9,5%, además se corresponde con el 17,7% del total de trabajadores afiliados (en el 2001 se situaban en el 8,5% del total). En su análisis también ofrecen datos sobre el origen geográfico de estos trabajadores, un 43% procederían de la UE y el 57% restante de países extracomunitarios. Al parecer se ha producido en 2007 una

³¹ Se basan en datos del Observatori del Treball de les Illes Balears. Conselleria de Treball i Formació. Govern de les Illes Balears.

evolución inversa entre ambos colectivos, se ha producido un fuerte incremento de los trabajadores de origen comunitario, un 32,4%, mientras los extracomunitarios han descendido en un 3,1%, respecto a 2006.

Por lo que respecta a la situación de paro (2008, 9-11) todo parece indicar que será a partir de junio de 2007, cuando se empieza a notar el incremento interanual, mayor en Mallorca y Menorca, donde esta variación alcanza el 3,3%. Si bien es el sector servicios el que acumula el mayor porcentaje de parados, el 77,5%, el sector de la construcción es el que experimenta un ascenso más notable, relacionado con el aumento del paro en el sector de la construcción, aparece un aumento de la representación de inmigrantes, llegando a un 22,8% de media para 2007, siendo un 65,7% de éstos originarios de países extracomunitarios, además un 31,6% de éstos son trabajadores de la construcción.

La población marroquí se sitúa entre aquella de mayor presencia en las ocupaciones más precarias. Miquel (1996) realiza un estudio sobre la situación y evolución de la población marroquí, en Sa Pobla, un municipio pionero en cuanto a la recepción de esta población, destinada en su mayoría a la demanda de mano de obra para la agricultura. Es interesante observar las estrategias vinculadas con el mercado de trabajo, de esta población hace más de una década, cuando la inmigración extracomunitaria se asentaba en zonas muy concretas de Mallorca.

Parece ser que el 90% de los inmigrantes marroquíes localizados, durante el estudio, provienen de zonas agrarias de Marruecos, parece ser que esa es la

razón principal por la que al emigrar buscasen otras zonas de la misma actividad. El autor (1996, 134) identifica dos estrategias distintas entre los inmigrantes, según la edad de los mismos, parece que los de mayor edad, que además son los más antiguos en la zona, se mantienen dentro de la actividad agraria, entre otras razones por su baja cualificación y formación, además por estar inmersos en una cultura más tradicionalista. Los más jóvenes, por el contrario, si bien se inician en la agricultura, muchos prueban en sectores como el de la construcción, ya que no parece que los bajos sueldos y poca estabilidad de las ocupaciones propias del campo, satisfaga sus aspiraciones migratorias.

El riesgo de exclusión de la población inmigrante presenta una fuerte relación con el mercado de trabajo, López (2006, 304-306) destaca dos grandes grupos de inmigrantes, según el nivel educativo y el acceso a éste. El primero estaría formado por individuos de bajo o muy bajo nivel educativo, que acceden a los peores trabajos, en los que no se exige cualificación, si a esta condición se añaden otras circunstancias, como pueda ser el desconocimiento de la lengua, aumenta aún más su vulnerabilidad. El segundo sería aquel constituido por sujetos con formación, homologada o no, que padecen situaciones de precariedad laboral.

Snel y otros (2007) muestran las diferencias, en cuanto a las consecuencias que padecen unos y otros trabajadores, en momentos de crisis en Alemania, parece ser que los procedentes de Turkia o Marruecos son los que más padecen las consecuencias, el problema no responde únicamente a cuestiones de bajo nivel educativo o formativo, sino que tiene más que ver con el capital

cultural, los cambios que se producen en la estructura económica y la situación legal (permisos de residencia, etc.) en la que se encuentran. Estos grupos son los que acusan más los vaivenes económicos, de igual forma, tal y como aparecen en los datos del desempleo, en la economía balear, los extracomunitarios, más vulnerables, son los que más acusan los cambios.

Sobre las posibles causas que condicionarían esta situación de desigualdad social, que encuentra una de sus manifestaciones en el mercado de trabajo, Miquel (2007, 142) considera que no es éste en sí, el que es desigual sin más, sino que detrás aparece una causa mayor, como es la propia legislación que presenta barreras a las posibilidades reales de integración, en un marco de igualdad, para los inmigrantes extracomunitarios; esta situación contribuye notablemente a la consecuente dualización laboral de este colectivo frente al resto.

1.3.2 Vivienda / hogar

La población inmigrante presenta un componente dinámico importante, lo que condiciona la estabilidad en el asentamiento geográfico; según datos presentados por Carbonero (2004, 407 y 408) en el año 2001 un 37,1% de los inmigrantes extracomunitarios llevaba menos de 3 años en España; si a esto añadimos las formas de agrupación de este colectivo (familiares o compañeros y sus diversas combinaciones), como el hecho de compartir vivienda; la composición de los hogares que se crea presenta unas características particulares, para esta población.

Los datos indican que la población inmigrante no comunitaria está mayormente representada, en aquellos hogares, en los que es mayor el número de adultos que los forman y éstos son más de dos, es decir el tipo de hogar más característico en la población autóctona, el de dos adultos con o sin hijos representado por el 38,9% de los hogares, está en el colectivo de inmigrantes representado por el 27,9%, mientras que la categoría de otras formas de hogar con tres o más adultos, con o sin menores, es la más representativa con el 49,30%. Respecto a los provenientes de la UE, destaca la categoría de dos adultos sin menores con un 32% de los hogares.

El segmento de inmigración extracomunitaria más numeroso proviene de América Latina, un 30,80% de ésta reside en hogares de cinco o más adultos, con o sin menores; a destacar es también el porcentaje de hogares con tres o cuatro adultos, un 46,10%, mientras que los hogares unipersonales apenas están representados en un 6%. En cuanto a los inmigrantes africanos, también predomina el tipo de hogar compuesto por cuatro o más adultos (concretamente en un 43,90% de los hogares); los hogares unipersonales son algo más elevados, el 8,10% (cabe señalar que la media de la comunidad autónoma está en el 15,10%) destacando además el hecho de que el 6,90% de estos hogares están formados por varones.

Respecto a la composición de los hogares existen claras diferencias entre inmigrantes de cierta procedencia y población autóctona. El hecho de que destaque la tipología de tres o más adultos con o sin menores, en la composición de hogares de forma tan abultada (76,96% en los originarios de América Latina y 43,90% en los de África) es un claro indicio de las dificultades

que padece esta población, en cuanto al acceso y ocupación de una vivienda en unas condiciones aceptables, al mismo tiempo podría ser un indicador de la importancia de las redes de apoyo social, tanto a la hora de emigrar, como a la de llegar al país de destino.

A este respecto, el Colectivo Ioé (2005) coincide en afirmar las situaciones de desigualdad y precariedad en el acceso a una vivienda, por parte de la población inmigrante, subraya que son bastante comunes situaciones en las que confluyen toda una serie de factores negativos, entre los que se encuentran: Dificultades para acceder a vivienda de alquiler, el hacinamiento, la residencia en barrios degradados, la falta de equipamiento o la falta de un asentamiento definitivo, debido a la necesaria la movilidad geográfica en busca de trabajo.

1.3.3 Salud

El *Plan integral de atención a la inmigración de las Islas Baleares 2001-04*³², Conselleria de Benestar Social (2001) plantea una serie de ámbitos básicos de integración social, entre los que se encuentra la sanidad, en la revisión del Plan se hace un repaso de los objetivos marcados y el grado de cumplimiento de éstos; dicha revisión puede ser un medio útil, para conocer aspectos del ámbito de la salud, de la población inmigrante.

El primer objetivo es el de proporcionar la información suficiente para facilitar la normalidad burocrática y administrativa de los inmigrantes, respecto al mismo,

³² Ámbitos básicos de integración considerados también en el II Plan (en vigor durante el período 2005-08)

durante el 2001, se ha llevado a cabo una campaña gestionada por el IBAS para facilitar el acceso a la atención primaria, como puerta de entrada al sistema sanitario público, la población de destino ha sido: Los menores de 18 años, las embarazadas, los mayores de edad con tarjeta sanitaria (empadronados y sin recursos suficientes) y a la asistencia de urgencias. Otras actuaciones, vinculadas con este objetivo, se han desarrollado por la atención primaria del IB-SALUT, como son la publicación de un tríptico en tres idiomas, castellano, catalán y árabe con el fin de acceder a las mujeres magrebíes y la información detallada al personal administrativo, con el fin de agilizar la obtención de la tarjeta sanitaria.

Otro objetivo marcado es el de facilitar y posibilitar el acceso a la asistencia sanitaria, de la población inmigrante sin recursos económicos suficientes, la revisión no cita medidas concretas que se hayan podido ejecutar, tan sólo la existencia de numerosas gestiones con los responsables del IB-SALUT, para evitar los obstáculos que impiden una igualdad de condiciones, a los inmigrantes no regularizados sin recursos.

Respecto a la intención de mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes, en los aspectos relacionados con la salud, durante el 2001, se han llevado a cabo medidas, como la creación de un centro de atención sanitaria, para facilitar el acceso a las mujeres que ejercen la prostitución; se ha firmado un convenio entre el Institut Balear de la Dona, el Ayuntamiento de Palma y la Conselleria de Salut i Consum; cuya gestión realiza la ONG Metges del Món, con el fin de cubrir necesidades sanitarias, higiénicas y sociales de este

colectivo. También se han llevado a cabo iniciativas para difundir información, desde la atención primaria, relacionada con la alimentación infantil.

Tomando como referencia los datos obtenidos de la Conselleria de Salut i Consum (2004) la población extranjera que utilizó los servicios hospitalarios durante ese año, ha supuesto un porcentaje del 2,1% de los servicios prestados a la población total de la CAIB. La representación de las altas hospitalarias de la población extranjera, respecto de la población total atendida, en los diferentes centros hospitalarios del IB-SALUT es la siguiente:

- Hospital de Manacor, 4,7%.
- Hospital Can Misses, 3,9%.
- Hospital de Son Dureta, 1,3%.
- Hospital Verge de Toro, 1,7%.
- Hospital Son Llàtzer, 1,0%.

El Hospital de Son Dureta cuenta en el servicio de información al cliente, con intérpretes para ayudar a los pacientes extranjeros, que precisan de atención especializada, facilitando tareas de comunicación, tanto hacia el personal sanitario, como hacia los familiares. Para los problemas socio-sanitarios se dispone de un servicio de trabajadores sociales, para ayudar en las gestiones con el Hospital o los servicios sociales extra-hospitalarios.

Según datos consultados, Orfila, Pérez, y Romero (2004) referidos al seguro sanitario, las tarjetas sanitarias que corresponden a extranjeros han aumentado de 10.389 en el 2002 a 16.989 en el 2003. además se ha incrementado el

número de tarjetas sanitarias obtenidas a través de la vía de “sin recursos”, en el 2002 la cifra es de 6.293 tarjetas para extranjeros “sin recursos”. El aumento de tarjetas sanitarias es un signo positivo, respecto a las iniciativas institucionales, para integrar a los inmigrantes, en los servicios de salud, sobre todo en la atención primaria. Frente a esto, llama la atención el bajo porcentaje de la atención en los hospitales, destacando además una clara diferencia, entre los dos hospitales de Palma (Son Llàtzer, Son Dureta) y el resto.

Por lo que respecta a los datos de 2006 Y 2007, Orfila, Pérez y Romero (2007, 504) indican que el número de nacidos en el extranjero, con tarjeta sanitaria, ha aumentado aproximadamente en un 16% desde de enero de 2006, en 2007 este colectivo representa un 17% del total de tarjetas sanitarias; en torno al 76% de éstas se corresponden con inmigrantes procedentes de países extracomunitarios, además un 25% de los nacidos en el extranjero, que poseen tarjeta sanitaria, son personas sin recursos.

Río y otros (2003,138) advierten de la situación de vulnerabilidad que sufren las mujeres inmigrantes, entre éstas se encuentran aquellas derivadas del tipo de ocupaciones al que tienen acceso y las consecuencias sobre su salud. En concreto destacan aquellas que se dedican al servicio doméstico y de cuidado, éstas realizan jornadas excesivamente largas, teniendo como contrapartida el agotamiento y el aislamiento social. les priva de la realización profesional y les aleja de sus hijos, que quedan al cuidado de abuelas o tías. La salud mental de las mujeres inmigrantes, que trabajan en el servicio doméstico, también se ve afectada por las condiciones propias de ese trabajo, como la distancia de su familia y la dificultad de interacción social.

Molina (2006, 74 y 75) advierte de las desigualdades en salud que presentan ciertos colectivos de inmigrantes, respecto a la sociedad autóctona en general, plantea una serie de cuestiones clave que debería contemplar un enfoque intercultural de la Educación para la Salud, destacamos las siguientes:

- Competencia cultural de los profesionales, formación en Educación para la Salud, pero también bajo una perspectiva intercultural.
- El desconocimiento del idioma o de códigos culturales se presenta como una barrera para la comunicación, es necesario establecer estrategias de comunicación intercultural. Los mediadores culturales pueden facilitar esta labor.

1.3.4 Asociacionismo

El asociacionismo implica una forma de participación cívica, una actividad desarrollada para defender o agrupar individuos, con prácticas e intereses comunes. El grado de asociacionismo de los inmigrantes puede ser visto como un signo de integración social, desde el momento en que se hace uso de los mecanismos formales socialmente consensuados, para relacionarse con las instituciones públicas.

Morell (2005) analiza la función que ejercen las asociaciones de inmigrantes en España, observa como a medida que el asentamiento va haciéndose más estable, las asociaciones incorporan nuevas funciones, a las que ya realizaban inicialmente, centradas más en el hecho de ser un lugar de encuentro para

personas de un mismo origen. Distingue dos tipos principales, en los que se podrían agrupar unas u otras, dependiendo de las funciones desempeñadas; por una parte, se encuentran aquellas dedicadas a actividades que se enmarcan dentro del ámbito cultural y social; por otra, las que además incluyen actividades destinadas a la integración social, la acogida y acompañamiento en el inicio del proceso de asentamiento, el asesoramiento legal y la gestión de documentos, servicios de traducción, asesoramiento sobre servicios sociales, sanitarios, vivienda, formación laboral, etc.

La creación de asociaciones de personas inmigrantes³³ ha experimentado un aumento constante y relacionado con el mayor flujo migratorio. En el 2003 estaban registradas 72 asociaciones de extranjeros, según las áreas de representación destacamos las siguientes:

- África Subsahariana, 9 asociaciones.
- América Latina, 17.
- Esfera árabe, 12.

El resto corresponden a extranjeros de la UE y otros menos representativos. Pallas (2004) lleva a cabo un interesante estudio sobre el número de asociaciones y el índice de asociacionismo de la población extranjera, en Baleares, teniendo en cuenta el origen geográfico de estos individuos y su situación socio-económica, llega a la conclusión de que existe una fuerte tendencia al asociacionismo, relacionada directamente con las dificultades

³³ Fuente: Listado de Asociaciones seleccionadas por finalidad "extranjeros" (16 de Enero de 2003). Conselleria de la Presidència del Govern de les Illes Balears.

sociales y económicas de esta población, así, los provenientes de la UE presentan un bajo índice en comparación con su número, a la inversa ocurre con aquellos cuyo origen es el de África Subsahariana.

Las funciones de las asociaciones son diversas, pero sobre todo las de inmigrantes no comunitarios se centran en la ayuda a sus compatriotas, Pallas (2004) cita una serie de entrevistas, llevadas a cabo a representantes de estas asociaciones, de las que extraemos los siguientes datos: la Asociación de Senegaleses en España (ASII), centra prácticamente todos los esfuerzos en la orientación y tramitación de la documentación de trabajo y residencia; la Asociación de Inmigrantes Marroquíes centra su dedicación a las tramitaciones y orientación del reagrupamiento familiar; mientras que, por ejemplo, la Asociación de Filipinos tiene un carácter más cultural.

El hecho de que haya un grado considerable de asociacionismo, dentro del colectivo de inmigrantes, como capacidad de organización y defensa de sus propios intereses, además de ser un indicio positivo de adaptación a las normas de la comunidad, indica un proceso de configuración de redes de apoyo social importante, destaca la mayor presencia en aquellos sectores con más dificultades socioeconómicas, parece ser que se busca el asociacionismo como forma de protección y adaptación al medio.

El aumento de estas asociaciones y sus miembros puede deberse a un doble proceso, por un lado, el propio aumento de la población inmigrante y, por otro, el paulatino asentamiento de ésta y la autoafirmación de su origen, ya que no sólo se ofrece en éstas apoyo legal, sino que también se lleva a cabo un

refuerzo y relación con los patrones culturales de origen. El grado de interacción, que se establezca con otros colectivos y la sociedad en su conjunto, determinará el cierre o la apertura e integración social de los diferentes grupos.

1.3.5 Atención lingüística y cultural

Melià (2004) pone de manifiesto el hecho de que la integración en las CCAA, donde se duplica la oficialidad de las lenguas, como por ejemplo en las de habla catalana, con el castellano y el catalán, se presenta más dificultosa, los alumnos deben dominar dos lenguas y necesitan más horas lectivas para obtener las mismas titulaciones, los centros de enseñanza precisan también más recursos (de los que en ocasiones se carece). Esta situación se agrava con la concentración de inmigración en estas zonas, tanto proveniente del resto de España (de habla castellana) como del extranjero.

La lengua es un vehículo imprescindible para la comunicación, de ahí la importancia del conocimiento de ésta para los inmigrantes, buena parte de su integración depende de ello. En las entrevistas realizadas por Siguan (2003) en un estudio sobre la integración y dificultades de adolescentes marroquíes, se constata la importancia que dan los jóvenes extranjeros, a la necesidad de conocer la lengua del lugar de destino; el autor comenta como la experiencia inicial de los inmigrantes era calificada por ellos mismos de traumática, sobre todo para aquellos, cuyo desconocimiento de la lengua, los situaba en una posición de inferioridad, frente al resto de compañeros. Veamos una transcripción de entrevista del estudio citado:

“Es que el idioma es todo. Si tú sabes hablar, aunque sea un poquito, ya tienes amigos y los amigos son todo”. (Siguan, 2003:191).

El texto muestra la necesidad del conocimiento de la lengua, como primer condicionante, para que el inmigrante esté conscientemente predispuesto a integrarse o no. Dificultades de este tipo no sólo condenan al fracaso escolar, sino que también facilitan la formación de grupos de inmigrantes aislados del resto, donde la falta de comunicación acaba perjudicando a todos.

Navarro y Huguet (2006) observan como aquellos que llegan en edades tempranas obtienen mejores resultados en asignaturas de lenguas, que los que se incorporan a partir de los 10 años, de todas maneras es a partir de los 6 años de estancia, cuando empiezan a dominar estas competencias, para poder enfrentarse a las materias curriculares. Sobre el conocimiento que puede adquirirse de la lengua, aparece como variable significativa la situación social y cultural de las familias, a mayor nivel más competencia. Respecto al mejor rendimiento de los alumnos inmigrantes de países castellano parlantes, si bien obtiene mejores puntuaciones que el resto, no llega a los niveles de los autóctonos; respecto a las puntuaciones de alumnos europeos y de origen africano “...el estudio pone en cuestión la creencia de que el alumnado de origen europeo obtenga mejores puntuaciones, que el que proviene del continente africano.” (2006, 389)

Cabe preguntarse si el hecho de que en la escuela se pierda, para muchos alumnos que no comparten las lenguas oficiales, la posibilidad de adquirir

conocimientos de lectoescritura en su idioma materno, puede contribuir a la falta de alfabetización en esta lengua. Reyes y otros (2007, 400-405) llevan a cabo un estudio sobre familias mexicanas, con la intención de observar cómo se construye la alfabetización de la lengua materna, cuando no ocurre en los centros de enseñanza. Comprueban como en la práctica diaria, en cualquier momento del día, los padres emplean gran variedad de prácticas de lectoescritura y lenguaje, en las que además se utiliza el castellano o el inglés, según sea el material con el que se esté interactuando, de esta forma los hijos, desde edad temprana adquieren competencias en ambas lenguas, la materna y la que tiene mayor presencia en la enseñanza³⁴. “Los padres utilizaban el idioma materno en varias prácticas de lectoescritura para andamiar e impulsar el desarrollo del lenguaje y el bialfabetismo emergente en sus hijos” (2007, 400)

Plan de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC)³⁵

Desde la Dirección General de Planificación y Centros se establecen unas medidas, para coordinar la organización y el funcionamiento, de los centros de enseñanza secundaria, el objetivo que se persigue es la atención a los alumnos extranjeros recién llegados, en aquellos básicos para la comunicación, como es el hecho del conocimiento de la lengua propia de la enseñanza, hasta que puedan obtener un nivel básico, que garantice la comunicación con el resto de comunidad escolar. El PALIC se ha de coordinar y englobar con diferentes documentos del centro de enseñanza en cuestión, como pueda ser con el

³⁴ El estudio se basa en situaciones en las que se han eliminado los programas de educación bilingüe.

³⁵ ³⁵ Orden de 14 de Junio de 2002, por la que se regula la elaboración y ejecución del Programa de Acogida Lingüística y Cultural. BOIB núm. 80, de 04 de Julio de 2002.

Programa educativo del centro, el Plan de atención tutorial, el Proyecto lingüístico del centro y el Proyecto curricular de centro. El programa establece tres campos de actuación:

- Los talleres de lengua y cultura, están destinados a alumnos procedentes de países con lenguas no románicas, con culturas muy distanciadas de la nuestra y con total desconocimiento tanto de castellano como de catalán.
- Aula de acogida, destinado a alumnos procedentes de cualquier país, sin competencia en ninguna de las lenguas oficiales de esta comunidad, independientemente de si su lengua de origen es o no románica.
- Soporte lingüístico, va dirigido al alumnado con graves dificultades lingüísticas y comunicativas en lengua catalana.

En la educación infantil cabe destacar el Programa de soporte a la inmersión, busca como finalidad el conocimiento de una segunda lengua por parte de los alumnos, en este caso el catalán. El Programa Conèixer, se inicia con el curso 2002/03, sus objetivos son enseñar la lengua y cultura catalana y ayudar al alumnado extranjero a integrarse en la vida y costumbres de la comunidad.

Tan importante es el conocimiento de la lengua por parte de los niños, opción que les ofrece la escuela, como de los adultos en general y de los que tienen hijos en edad escolar en particular, dada la importancia del apoyo y participación familiar en el éxito escolar, sobre todo en las circunstancias concretas de estos alumnos, será más sencillo y favorecerá una mejor

integración de los niños y jóvenes si en el hogar tienen la ocasión de compartir el proceso de aprendizaje lingüístico.

Podemos citar como ejemplo un programa que incide en el conocimiento de la lengua en esta comunidad, es el llevado a cabo por Cáritas³⁶, un proyecto con el fin de facilitar el conocimiento de la lengua castellana y catalana, las normas, costumbres y el entorno cultural propio de Baleares. En 2006 participaron en las actividades de esta ONG un total de 3.230 personas, un 70% de éstas en Palma y el 30% restante en otras localidades de Mallorca.

Los proyectos dirigidos al aprendizaje de la lengua, son programas de alfabetización que buscan la integración a través del conocimiento de la lengua; aunque parece ser que tiene más aceptación el curso de lengua castellana, desde la entidad se considera como causa la continua movilidad geográfica de los inmigrantes y la falta de asentamiento definitivo en Baleares, esto les lleva a escoger esta opción, ya que puede servirles para desplazarse por todo el territorio estatal.

Desde la Direcció General de Política Lingüística de la Conselleria d'Educació i Cultura, se llevan a cabo una serie de acciones para potenciar la sensibilización, el conocimiento, la formación y el uso de la lengua catalana, destacamos las siguientes: la Carpeta de acogida escolar, los cursos de lengua catalana para extranjeros, los centros de autoaprendizaje, la formación de

³⁶ Información facilitada por los responsables del Macroprojecte, Codesenvolupament i Migracions de Cáritas diocesana de Mallorca.

especialistas y la edición de materiales y campañas destinadas a difundir información.

Uno de los pilares fundamentales, para facilitar la integración de la población inmigrante, es el de proporcionar las herramientas adecuadas, que permitan el acceso al conocimiento de la lengua y cultura autóctonas. El desconocimiento de la lengua, por parte de los alumnos extranjeros, es la primera barrera que se encuentran a su llegada. Como se ha constatado, existen diversos programas de apoyo para superar estos inconvenientes, que dificultan la adaptación y las posibilidades de éxito académico, de este colectivo. La cultura dominante se impone sobre estos alumnos, como una condición *sine qua non*, permitiendo dos opciones claras, por una parte, la capacidad de conocimiento de la lengua (en este caso castellana y catalana) utilizada en la enseñanza y, como consecuencia, la posibilidad de adaptación y rendimiento académico o, por otra, la dificultad en el proceso de aprendizaje, accediendo así a la vía de la inadaptación y el fracaso escolar.

1.4 LAS INSTITUCIONES Y LOS SERVICIOS SOCIALES

Se puede decir que en la actualidad, las diferentes instituciones actúan de forma independiente, a la hora de aplicar las medidas hacia la población inmigrante; aunque sí existe cierto propósito, a través del cual se llega a un consenso entre las diferentes administraciones autonómicas y locales, para evitar ciertos problemas burocráticos, o aquellos derivados de las competencias correspondientes.

Son diversas las instituciones que se dedican a la atención de las necesidades sociales de los inmigrantes (la actuación de las mismas será siendo tratada en los diversos apartados en los que se divide este capítulo), siguiendo a Cerdà (2004) podemos elaborar la siguiente clasificación:

- Administraciones públicas:
 - Desde los ayuntamientos se ofrece atención primaria a través de los servicios sociales o Unidades de Trabajo Social municipales.
 - Govern de les Illes Balears, destacando las Consellerias de Sanitat i Consum, Educació i Cultura, Treball i Formació; lista a la que se añade la Conselleria d'Immigració i Cooperació, constituída durante el año 2005.
 - Consell de Mallorca, especialmente la Conselleria de Serveis Socials a través de s'Institut de Serveis Socials i Esportius; Consell Insular de Menorca, del que podemos destacar el programa de Servei de mediació d'habitatges de lloger y el programa Integració social dels immigrants; el Consell Insular de Ibiza y Formentera con el programa Integració social dels immigrants.
- Entidades sociales, de entre las que más destacan, en cuanto atención social a la población inmigrante, podemos citar: Cáritas, Cruz Roja y Metges del Món.
- Sindicatos, todos tienen algún servicio destinado a esta población, por ejemplo: CITE (Centro de Información de Trabajadores Extranjeros) de CCOO, Centro guía de inmigrantes de UGT, la USO (Servicio de

Orientación para inmigrantes), CGT (Confederación General del Trabajo de las Islas Baleares).

- Asociaciones de inmigrantes y ONGs.

Centrándonos en el Consell Insular de Mallorca, éste inicia sus primeras actuaciones en materia de inmigración en el año 1993, con la aprobación del Plan de inserción de inmigrantes del Ministerio de Asuntos Sociales, en ese año coincide el primer estudio sobre inmigración internacional publicado por el Consell Insular de Mallorca, en el que Ballester (1993) presenta un estudio cuantitativo sobre la población de origen magrebí, pero será a partir de 1996 cuando se empiecen a ver los primeros efectos, las primeras actuaciones se realizan junto con CCOO de Baleares, se inicia también una labor de colaboración con ayuntamientos pequeños, que presentan mayores dificultades, para hacer frente a iniciativas orientadas hacia esa nueva población, demandante de asistencia social.

Veamos las diferentes fases de esas primeras actuaciones:

- 1996, tras un acuerdo con el INEM y las corporaciones locales, el Consell contrata un equipo humano para atender a los inmigrantes de Inca y sa Pobla.
- 1997, se contrata un equipo especializado en relaciones laborales y trabajo social, ampliando el ámbito de actuación a Manacor.
- 1999, se amplía el ámbito de actuación a Calvià.

- 2001, el equipo anterior se transforma en la Xarxa OFIM (una red de oficinas de información, orientación y asesoramiento para inmigrantes), el ámbito de actuación se extiende ya a toda la isla, incluida Palma.
- 2004, el Instituto de Servicios Sociales y Deportivos sustituye³⁷ al Instituto Balear de Servicios Sociales.

Dentro del Instituto, la Sección de Exclusión Social e Inmigración lleva a cabo las actuaciones sobre la población inmigrante, cuyas líneas de actuación se dividen en dos ramas principales:

1) La red OFIM, la configuración que se establece por la cual se vinculan diversos municipios con puntos de atención es la siguiente:

- Punto de atención de Calvià, Calvià y Andratx
- OFIM comarca de Palma, Deià, Esporles, Estellencs, Fornalutx, Banyalbufar, Bunyola, Puigpunyent, Sóller, Valldemossa, Lluçmajor, Marratxí.
- OFIM Palma.
- OFIM de comarca Manacor, Artà, Algaida, Ariany, Campos, Capdepera, Felanitx, Manacor, Montuïri, Petra, Porreres, Santanyí, Sant Joan, Sant Llorenç, Ses Salines, Son Servera, Vilafranca.
- OFIM de comarca de Inca:
- Punto de atención de Inca, Alaró, Binissalem, Consell, Costitx, Escorca, Inca, Lloret, Lloseta, Llubí, Mancor de la Vall, Maria de la Salut, Selva,

³⁷ Ley de acompañamiento a los presupuestos del 2004.

Sencelles, Sineu, Sta. Eugènia, Sta. Maria, Sta. Margalida, Búger, Campanet, Muro, Pollença.

- Punto de atención de sa Pobla, sa Pobla
- Punto de atención de Alcúdia, Alcúdia

2) El Programa Turmeda

Su origen está en la necesidad de alojar al fuerte contingente de inmigrantes que llegan, sobre todo a finales de la década pasada, cuando aún no existen medidas para solucionar el problema, en un primer momento, son instalados en el mismo centro donde se acoge a colectivos con problemas sociales diversos. Posteriormente, en 1999 se aprueba el Programa Turmeda, éste se encuentra dividido en dos fases, constituidas por el propio proceso de inserción socio-laboral, la segunda fase corresponde a la situación en la que ya se dispone de un trabajo, pero se está todavía pendiente de encontrar un alojamiento adecuado.

Cabe mencionar el convenio llevado a cabo entre s'Institut de Serveis Socials i Esports con la Conselleria d'Educació i Cultura, implicando a diversos ayuntamientos, para la implantación de la nueva figura profesional del mediador social intercultural.

Según datos de Cáritas (2003) en el 2001, la ONG atendió a 2.142 inmigrantes o familias de éstos a través de sus diferentes programas sociales, de los referidos a Acción Social o al Servicio de Atención, Información y Orientación, un 55% de las personas atendidas fueron inmigrantes. Esta institución durante

el año 2001, mantuvo cuatro proyectos dentro del programa para inmigrantes: “Viure Plegats” en Palma y Manacor, “Conviure en el Nostre Entorn” en Manacor, Atención y Orientación a Inmigrantes y “Viure Aquí” en Palma y Manacor.

Cruz Roja en Baleares lleva a cabo una serie de iniciativas destinadas a la población inmigrante, podemos citar el Proyecto de atención a solicitantes de asilo, refugiados y desplazados, de forma temporal se ofrece a estos colectivos información, tramitación y gestión de expedientes de asilo o refugio. La entidad lleva también a cabo otras actividades como la asistencia médica, alojamiento, asistencia jurídica, alimentación, vacunación e información diversa³⁸. Durante el ejercicio del 2004, fueron tramitadas 9.116 demandas de inmigrantes (Creu Roja Balears, 2005).

En Médicos del Mundo (2005) se especifica como la principal acción de ayuda a los inmigrantes se lleva a cabo desde la intervención en problemas sociosanitarios, derivados del ejercicio de la prostitución (cabe advertir que no es un servicio únicamente destinado a inmigrantes). La Organización se apoya en dos dispositivos, las Unidades móviles o de acercamiento y los Centros de Atención Sociosanitaria a Personas que Ejercen la Prostitución (CASSPEP). Durante 2004 en Baleares se atendió a 1.530 personas, de éstas el 87% eran inmigrantes (mayoritariamente de África Subsahariana y de América Latina) el 95% de los casos consistió en atención sanitaria y el 5% en ayuda psicológica. También se lleva a cabo una labor de detección de casos y derivación al

³⁸ A este respecto cabe mencionar que las personas que prestan su servicio en las oficinas de información para inmigrantes (OFIM) pertenecen a la Cruz Roja.

sistema público de atención sanitaria, en Baleares, en el 2004 se derivaron 66 casos, la mayoría de éstos se debió a información sobre la tramitación para obtener la tarjeta sanitaria.

Por otra parte, las propias asociaciones de inmigrantes ofrecen un servicio de atención a esta población, desde la Federación de Asociaciones de Inmigrantes de las Islas Baleares, en el 2002, fueron atendidas 24.600 consultas y se abrieron 924 nuevos expedientes, que junto a los anteriores suman 3.500. La nacionalidad de sus usuarios, por orden de importancia, es la siguiente: ecuatoriana (19,05%), colombiana (17,97%), argentina (11,15%) búlgara (10,93%), el resto no superan el 10%.

1.4.1 Los programas de integración

Naïr (2006, 100-133) analiza la forma en que es acogida la población inmigrante, en una serie de países europeos, con el fin de acercarnos a una visión más global de la inmigración, veamos algunos de esos rasgos definitorios, en opinión del autor:

- Alemania, el gobierno intenta no desviarse de una política migratoria centrada en las necesidades de su mercado laboral y en limitar aquellas situaciones que puedan conducir a facilitar el asentamiento definitivo de la población inmigrante.
- Francia, considera que la situación de este país es bastante paradójica, pues si bien se mantiene un discurso de igualdad, por lo que no se considera la existencia de diferencias, entre unos y otros, lo cierto es

que no se desarrollan verdaderas políticas, que mengüen las situaciones de racismo, o que favorezcan la integración real de los inmigrantes y sus hijos.

- Gran Bretaña, permanece un sistema en el que la multiculturalidad bajo la expresión de guetos tiene difícil solución, debido a la radicalización de la separación comunitaria, donde la pertenencia étnica juega un papel muy destacado.
- Países del Sur de Europa, el autor considera que existen semejanzas entre Italia y España, por un lado y Grecia y Portugal, por otro. Sobre todo en el proceso de recepción de inmigrantes en el que se encuentran.

Carrera (2007) lleva a cabo una revisión interesante sobre los programas de integración para inmigrantes, en los países de la Unión europea; tras presentar tres modelos principales que se han venido distinguiendo tradicionalmente, acaba concluyendo que debido al cambio constante del contexto migratorio y de la situación de los países receptores, es difícil mantener intactos estos modelos, pues padecen una evolución constante. El autor distingue los modelos tradicionales siguientes:

- Modelo multicultural o plural, la base es garantizar la diversidad, protegiendo la identidad de la comunidad inmigrante, ésta podrá disfrutar de los derechos y deberes, en igualdad de condiciones, respecto a la población nacional, sin renunciar a su diversidad e identidad cultural.
- Modelo asimilacionista, se trata de un proceso de adaptación unidireccional, implica la renuncia del inmigrante sobre aspectos que

definen hasta ese momento su identidad de origen, aspectos como lengua y cultura, son los más destacados, como base del cambio.

- Modelo de exclusión o separación, basado principalmente en un sistema jurídico restrictivo en materia de inmigración y en políticas públicas que buscan salvaguardar la supuesta homogeneidad cultural, de los países receptores.

Carrera (2007, 44-50) insiste en que es difícil mantener la existencia de estos modelos como tal, ya que los países están continuamente modificando sus ordenamientos jurídicos, al respecto. Asimismo, mantiene la existencia de una serie de particularidades comunes en los diferentes estados miembros, veamos algunos ejemplos:

- Alemania, mantiene un programa de integración basado en la formación lingüística y en orientación cívica, para conocer el ordenamiento jurídico, historia y cultura del país.
- Bélgica, en la región de Flandes, destaca un programa de formación profesional y de educación, para facilitar el acceso al mercado de trabajo o al sistema educativo.
- Holanda, existe un curso de integración cívica destinado al dominio del idioma y el conocimiento de la sociedad holandesa.
- Austria, Dinamarca y Francia, utilizan el denominado “contrato de integración” formalizando la obligatoriedad de integrarse, consiste en un módulo de alfabetización y otro de formación lingüística, así como en aspectos sociales, económicos y culturales del país receptor.

- España, la base de los diferentes programas autonómicos parten de la idea de fomentar la igualdad de trato y la no-discriminación, ofreciendo una orientación general en materia de asistencia jurídica, educación y formación, además del apoyo a través de los servicios sociales.

Zanfrini (2007,61-65) observa una serie de similitudes entre los modelos de integración de los países del Sur de Europa, advierte del cambio de países como Italia, España, Portugal y Grecia, que han pasado en poco tiempo de ser exportadores de mano de obra a ser receptores de una gran cantidad de inmigración, sin responder a reclutamientos activos o a un pasado colonial, con el que aún se mantengan vínculos. La irregularidad ha alcanzado cuotas notables, debido a una serie de circunstancias como la facilidad de entrada, el hecho de ocultar los verdaderos propósitos de permanencia, tras la excusa de la estancia como turistas, además de las posibilidades de inserción en la economía sumergida.

Zanfrini presta especial atención al modelo de integración italiano, la conclusión a la que llega, es que si bien en la teoría formal presenta una buena base legislativa, que facilitaría el control del proceso, favoreciendo la regularización, controlando la entrada clandestina y al mismo tiempo velando por la igualdad y los derechos de los inmigrantes; lo cierto es que en la práctica la lentitud del sistema administrativo, la excesiva burocracia, así como una serie de privilegios cedidos a la población autóctona, en detrimento de la inmigrante, hacen que los inmigrantes sufran la inoperancia y falta de previsión a la hora de establecer unos criterios estables y razonables a la hora de aplicar las políticas y programas de integración.

Calavita (2007) considera los modelos italiano y español, destacando la ambigüedad de sus principios, ya que existe una argumentación contradictoria, no sólo entre la teoría y la práctica, sino entre la forma en que se diseñan los posibles espacios de integración y la realidad en la que se encuentran los colectivos de inmigrantes. Considera que la situación de precariedad laboral, social y jurídica dificulta y condiciona las posibilidades de éxito de los programas de integración.

La continua llegada de población inmigrante es un hecho que preocupa a los países receptores de la Unión Europea, la integración se convierte en un objetivo prioritario, en ocasiones, impulsado por el temor al desequilibrio social que pueda generar este nuevo orden. Se llevan a cabo iniciativas encaminadas a este fin en diferentes ámbitos, en este punto, debido al interés de la investigación, me centraré en el de la educación.

La Integración de los inmigrantes y la Unión Europea

Desde la Unión Europea, el Comité Económico y Social define la integración “como un proceso bidireccional basado en derechos y obligaciones de los nacionales de terceros países y de la sociedad de acogida, que permita la plena participación de los inmigrantes”³⁹. Se presentan los ámbitos clave sobre los que debe centrarse el análisis de la integración social de los inmigrantes: Integración en el mercado de trabajo, educación y habilidades lingüísticas,

³⁹ Comisión sobre inmigración, integración y empleo (COM (2003) 336 final) (2004/C 80/25)pág. C80/96.

vivienda, sanidad y servicios sociales, entorno social y cultural, nacionalidad, ciudadanía cívica y respeto por la diversidad.

Centrándonos en la educación, el Comité considera un derecho universal el acceso de los menores inmigrantes a la educación, se denuncia el hecho de que algunos Estados miembros no garanticen las mismas condiciones de igualdad, en el acceso para los hijos de inmigrantes que para los autóctonos, las consecuencias negativas de la concentración, en ocasiones masiva, de inmigrantes o minorías étnicas en ciertos centros de enseñanza de menor calidad, sin tener en cuenta, no sólo la formación inferior recibida, sino la creación de guetos y las dificultades que encierra ese hecho para la integración social. Spicer (2008) pone de relieve la importancia que tiene, para los niños de origen inmigrante, el hecho de crear puentes de interacción fuera del espacio al que están circunscritos en un área urbana concreta, en la que si bien aprovechan los efectos de las redes sociales, para facilitar el proceso de integración, por otro padecen las consecuencias de la falta de interacción, que les permita ampliar el universo que se percibe sobre la sociedad de acogida.

Los libros de texto tienen un espacio en esta crítica, por los contenidos xenófobos y las consideraciones negativas hacia etnias, culturas y religiones diferentes a la de la mayoría, esto dificulta el enfoque intercultural en el que debe centrarse el sistema educativo.

Respecto a la formación profesional, el informe advierte de las carencias que sufre esta población, existen dificultades para acceder a la formación continua, esto dificulta la promoción profesional, los adultos y, sobre todo, dentro de este

grupo las mujeres permanecen al margen de las posibilidades de formación, hundiéndose cada vez más en una exclusión de difícil solución.

Desde el Consejo de la UE⁴⁰ se expone lo que deberían ser los principios comunes para una política de integración de los inmigrantes, en la Unión Europea:

- La integración es un proceso bidireccional y dinámico de ajuste mutuo por parte de todos los inmigrantes y residentes de los Estados miembros. Requiere la participación de ambas partes. La integración es un proceso que implica la adaptación de los inmigrantes, estos tienen derechos y responsabilidades; la sociedad receptora, por su parte, debe crear unas condiciones de igualdad en la participación económica, social, cultural y política de los inmigrantes.
- La integración implica el respeto de los valores básicos de la Unión Europea. Todo residente deberá adaptarse y adherirse a éstos.
- El empleo constituye una parte fundamental del proceso de integración y es esencial para la participación de los inmigrantes, para sus contribuciones y para hacer éstas visibles.
- Un conocimiento básico del idioma, la historia y las instituciones de la sociedad de acogida es indispensable para la integración, por tanto, es básico permitir el acceso a ese conocimiento.

⁴⁰ El Consejo de la UE adopta estas conclusiones como recopilación de las establecidas en Consejos anteriores (citados en este informe, en el apartado de aspectos legislativos de este mismo capítulo) y las presenta a través de un comunicado de prensa a los diferentes Estados miembros. Comunicado de prensa 14615/04 (Presse 321). Sesión nº 2618 del Consejo. Justicia y Asuntos de Interior. Bruselas 19/11/04.

- La educación es fundamental para preparar a los inmigrantes, y en particular a sus descendientes, a ser más activos en la sociedad de acogida. El comunicado hace hincapié en la necesidad de evitar el fracaso escolar de los niños inmigrantes, por lo que deben tomarse todas las medidas posibles para evitarlo. Así como el abandono temprano de los centros de enseñanza.
- El acceso de los inmigrantes a los bienes y servicios públicos y privados en las mismas condiciones que el resto de ciudadanos.
- Se aboga por las medidas sociales que propicien la interculturalidad y permitan así una interacción frecuente, entre inmigrantes y ciudadanos de los Estados miembros.
- El hecho de practicar culturas y condiciones diversas debe quedar salvaguardado, salvo aquellos casos en que la práctica incumpla aspectos no permitidos en la legislación.
- La participación de los inmigrantes en el proceso democrático y en la formulación de políticas de integración.
- Las prácticas públicas deben tener en cuenta las medidas tendentes a incluir el aspecto de la integración.

Estas recomendaciones, junto a otras medidas y directrices que se enmarcan dentro del espacio europeo de la UE y sus Estados, inciden sobre las políticas de integración que se llevan a cabo en el ámbito nacional, en España las competencias relativas a la integración social de los inmigrantes son, prácticamente, competencia de las Comunidades Autónomas, a pesar de esto, desde el Estado central se han marcado una serie de recomendaciones, como

marco general para la coordinación y promoción de las actuaciones puestas en marcha por las diferentes administraciones públicas. Éstas aparecen recogidas en el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* (Dirección General de Integración de los inmigrantes, 2007) cuyos principios básicos se sustentan en la igualdad, ciudadanía e interculturalidad. Dado que el objeto de análisis de este estudio está centrado en la Comunidad Autónoma de las Illes Balears, a continuación se presenta el marco de actuación dentro de ésta, en lo que respecta a medidas de integración general y en el ámbito educativo.

Los Planes de integrales de la población inmigrante

En el ámbito de la comunidad autónoma se lleva acabo un plan de actuación destinado a la población inmigrante y su integración social. La aplicación del primer Plan integral⁴¹ contempló el período (2001-2004), fue puesto en marcha por la desaparecida Conselleria de Benestar Social, en mayo de 2001 pasó a ser competencia de l'Institut Balear d'Afers Socials (IBAS). En 2005, se da continuidad a través de un segundo Plan⁴², desde la Conselleria de Presidencia i Esports del Govern de les Illes Balears, a través de la Dirección General de Serveis Socials.

Tras la creación de la Conselleria d'Immigració i Cooperació, el Programa de integración, así como la convocatoria⁴³ para llevar a cabo proyectos dirigidos a la acogida e integración de inmigrantes, pasan a ser competencia de esta

⁴¹ *Plan integral de atención a la inmigración de las Illes Balears* (2001-04).

⁴² Direcció General de Serveis Socials (2005). *II Plan integral de atención a las personas inmigradas de las Illes Balears* (2005-08). Conselleria de Presidencia i Esports.

⁴³ BOIB núm. 155, de 18 de octubre de 2005.

nueva conselleria⁴⁴. En 2007 se produce una reestructuración administrativa, consecuencia de ésta se crea la Conselleria d'Afers Socials, Promoció i Immigració⁴⁵, continuando con las competencias sobre inmigración y la gestión de dicho segundo Plan integral.

Las diferentes medidas se presentan como un conjunto de actuaciones concretas, destinadas a la integración de la inmigración, a paliar, en la medida de lo posible, la tendencia hacia una realidad multicultural, en la que se forman grupos más o menos cerrados, dificultando la comunicación entre ellos y propiciando el surgimiento de estereotipos. Entre los objetivos y actuaciones fundamentales, cabe destacar tres, como son: garantizar los derechos y libertades democráticas, mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes y promover el conocimiento mutuo entre sociedad receptora y éstos.

El Plan, hace hincapié en la necesidad de crear un clima favorable de concienciación social, con el fin de que las medidas den lugar a una realidad tangible. Uno de los problemas que presenta, perteneciente a aquellos que dificultan o condicionan las posibilidades de integración, es el de la existencia de estereotipos. Se presentan medidas cuyo objetivo es aumentar el grado de tolerancia y respeto mutuo entre culturas. Se aboga por el trabajo conjunto entre la población inmigrante y la receptora, como forma de conseguir una integración normalizada y eliminar actitudes estereotipadas. Dentro del área educativa, se considera la figura del mediador cultural para trabajar en el

⁴⁴ Creada con el Decreto 14/2005, de 18 de octubre, del presidente de les Illes Balear, posteriormente se modifica con el Decreto 5/2006, de 3 de abril.

⁴⁵ Cuyas competencias y estructura orgànica bàsica se establecen en el Decreto 11/2007, de 11 de julio, del presidente de les Illes Balears. BOIB núm. 104, de 11 de julio de 2007.

ámbito social y escolar, con el fin de favorecer no sólo la escolarización, sino también el intercambio cultural y la integración de la población inmigrada.

Programas educativos desde la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

Se lleva a cabo una doble estrategia de programas educativos interculturales, para su aplicación en los centros de enseñanza: el programa “Vivim plegats” y los “Tallers interculturals”.

El programa “Vivim plegats”

Se define como un programa de educación por la paz y la cooperación; la base ideológica del programa es la Convención sobre los derechos del niño y la Carta de la Tierra. El programa trata la interculturalidad desde la vivencia en el medio ambiente y en la escuela, utilizando una serie de materiales pedagógicos editados con la colaboración de UNICEF y la UNESCO. Según Ramis (2004) el programa se inició en el curso 00 / 01, con la participación de veintiocho centros de educación infantil y primaria de Mallorca, Menorca y Eivissa; el curso 01 / 02 se aplica en cuarenta y cuatro centros, en los que se incluyen algunos de secundaria; el curso 02 / 03, sólo en Mallorca es seguido por cuarenta centros de educación infantil y primaria y nueve de secundaria. Esta progresión ascendente puede ser interpretada como un aumento por la preocupación que representa la inmigración en las aulas y fuera de éstas y, al mismo tiempo, una toma de conciencia, por parte de los profesionales de la

educación, sobre la importancia que tiene la escuela, como medio difusora de valores, basados en la comprensión y tolerancia de las diferencias.

El programa de “Tallers interculturals”

Es una herramienta pedagógica que pone al servicio de los centros de enseñanza públicos, privados y concertados de Baleares, la Direcció General d’Ordenació, Innovació i Formació del Professorat de la Conselleria d’Educació i Cultura y la Direcció General de Cooperació de la Conselleria de Presidència Esports, cuya coordinación se lleva a cabo desde el Servei d’Innovació Educativa; el campo de acción se desarrolla en la educación intercultural, la educación por la paz, el desarrollo y la cooperación.

Objetivos del programa:

- Mejorar la convivencia en los centros educativos y prevenir actitudes de xenofobia y racismo, facilitando un punto de diálogo y reflexión a los alumnos, las familias, el profesorado y a la sociedad en general sobre el hecho de la interculturalidad, la educación por la paz, el desarrollo y la cooperación.
- Potenciar el papel de los centros educativos, como lugares de convivencia y su interacción en el entorno social y cultural.
- Facilitar el intercambio de experiencias educativas respecto a la educación intercultural, la educación por la paz y la educación por el desarrollo.

- Coordinar actuaciones de intervención en los centros educativos y favorecer las relaciones entre los centros de nuestra comunidad autónoma y los centros de otras comunidades y estados.

La metodología consiste en una serie de talleres desarrollados por monitores, con el objetivo de facilitar el conocimiento de otras culturas, crear un marco apropiado para el contacto y aceptación de los recién llegados; es un apoyo para el trabajo que posteriormente puede realizar el profesor en clase, con los alumnos o, bien, un refuerzo si ya está llevando a cabo esta labor.

1.4.2 La problemática de la no-integración

El fracaso de los procesos de integración puede permitir una situación en la que la multiculturalidad y la exclusión son los principios que priman, en la interacción entre los diversos grupos de una sociedad; Hannoun (1992) mantiene que las minorías culturales, cuando llegan al medio de acogida, pueden tener diferentes reacciones, podríamos situar estas en un continuo, que tendría en un extremo el cierre del grupo en sí mismo y en el otro, la fusión con el medio cultural predominante, en el lugar de acogida.

El autor presenta esta respuesta de las minorías dividiendo el cierre en dos reacciones, por una parte, de forma individual, el propio individuo inmigrante y su soledad, por otra, el cierre colectivo puede desembocar en un gueto. En el extremo de la fusión presenta, por un lado, la “fusión-invisibilidad” que supondría el funcionamiento de determinadas estructuras, de la comunidad minoritaria, que permiten al mismo tiempo una supervivencia de su cultura de

origen; por otra, la “fusión-integración” que supondría la desaparición como una cultura diferente.

Ajrouch y Janal (2007) se refieren a esa dualidad cultural, analizan el grado en que se adoptan determinadas características de lo que denominan “White Identity” asimiladas por grupos minoritarios, en este caso árabes, lo que les proporciona cierta movilidad social ascendente. Además, al mantener rasgos de la identidad “musulmana” no les separa de su grupo étnico, mientras no adopten ciertos aspectos de lo considerado “White” como son la religión y algunas actitudes.

Otro tipo de dualidad es la que plantean Zimmermann y otros (2007) en este caso no se trata tanto de distinción por origen y su relación con el grado, o formas, que adopta el proceso de integración o asentamiento, en la sociedad de acogida, sino de las diferencias por género, que aparecen en ciertos colectivos de inmigrantes, procedentes de países en los que se mantiene culturalmente una fuerte separación por roles masculino y femenino, los autores encuentran que la variable de género influye hasta tal punto, que advierten de la necesidad de considerar esta circunstancia, a la hora de plantear políticas y programas de integración.

Janmaat (2008) pone de manifiesto que, a diferencia de lo que plantean ciertas corrientes conservadoras, la educación cívica permite a los inmigrantes adquirir valores patrióticos y de identificación con el país de acogida, tal vez el problema subyace en variables de tipo social, debido a que muchas veces lo

que ocurre, es que estos grupos tienen tales carencias sociales, que no hay espacio para otro tipo de consideraciones.

Respecto al papel de la educación, Hannoun (1992) advierte de la tendencia de la sociedad receptora, a difundir un modelo cultural dominante, en consonancia con sus valores y representaciones, de esta forma, puede ocurrir que la población autóctona se sitúe en una posición de preponderancia, frente a colectivos de origen cultural diferente, si a esto se añade el rechazo, por parte de los grupos minoritarios, de un modelo que favorece a unos y excluye a otros, nos encontramos con el origen del aislamiento cultural, con la posibilidad de que esta población se cierre formando un gueto.

A pesar de todas estas medidas, lo cierto es que tarde o temprano, el niño o adolescente inmigrante acaba encontrándose en un aula, rodeado de compañeros, con los que comparte algunas diferencias y frente a un profesor con el que debe interactuar; los términos básicos, entre los que tiene lugar este hecho, se producen a través de una relación directa entre un adulto y un niño, cada uno de los cuales, inmerso en un complejo mundo subjetivo que, consciente o inconscientemente, orienta su conducta y la forma en que se produce la comunicación verbal y gestual con el “otro”, entre ambos hay diferencias, difíciles en un primer momento de salvar, no sólo culturales, sino también otras referidas a la forma de entender el mundo cotidiano, las respuestas de los interlocutores, prejuicios e ideas preformadas de una nueva realidad.

El alumno inmigrante, por su parte, se considera nuevo en ese medio, percibe que es constantemente observado por sus compañeros, ha de renegociar su propio “yo” frente al resto, necesita ser aceptado por el grupo para “sobrevivir”; de ahí que en ocasiones muestre un comportamiento algo difícil para el educador (Badia, 2001:158), quien por su parte, además de profesional, es un ser social con sus preocupaciones, prejuicios, ideas y principios que orientan su conducta en una u otra dirección.

Las segundas generaciones no están exentas del conflicto que supone la necesidad de orientar su conducta; Siguan (2003) presenta en su estudio sobre los problemas y el proceso de integración de alumnos inmigrantes de segunda generación y origen marroquí; según el autor, los adolescentes se encuentran con la necesidad de una doble adaptación, por un lado, vivir con su familia y las costumbres, prácticas e incluso idioma que se comparte en el seno de ésta; por otro lado, comparten con chicos y chicas autóctonas los valores y visiones del mundo de la sociedad de acogida. Esta situación les provoca un conflicto, vivido de forma intensa durante la adolescencia.

El profesorado, por su parte, vive en una situación de malestar, por ese cambio repentino en la composición de las aulas; muchas de sus quejas⁴⁶ van dirigidas hacia la administración por no dotar, según ellos, de los medios necesarios en cuanto a profesores de apoyo, trabajadores sociales y otros recursos. “Si no hay una fuerte dotación de personal de soporte dedicado a suplir las deficiencias de los niños inmigrantes, el profesor se ve obligado a multiplicarse

⁴⁶ Puede que sean las más expuestas, pues son también las no censurables, que además los muestran como víctimas de una situación en la que sitúan a la administración como culpable.

de manera imposible (...) el profesor no puede hacer milagros y el resultado es un descenso del nivel educativo del aula” (Pérez-Díaz ,2001: 205).

Lo cierto, es que detrás de este discurso⁴⁷ se esconde una percepción más o menos compartida, por el colectivo de docentes, del conjunto de los alumnos inmigrantes; divididos por grupos de nacionalidades en algunos casos, Terrén, (2001a, 73-78); por diferencias sexuales, Badia (2001, 155); por clase social o grupo étnico, Díaz-Aguado (1996, 58-65); cuyos efectos de una u otra forma han de influir en la interacción con éstos en el día a día de las aulas.

1.5 EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA CAIB

A continuación se presentan una serie de características del sistema educativo de Baleares, referidos a la normativa que lo rige, estructura y datos concretos en cuanto a centros, personal docente y alumnado, resaltando aquellos referidos al de origen inmigrante.

1.5.1 El modelo lingüístico

Con la aprobación del Estatuto de autonomía⁴⁸ en 1983, a pesar de que las competencias en materia de educación no se transfieren hasta 1998, la Comunidad Autónoma de las Illes Balears tiene competencias sobre el fomento

⁴⁷ “Bonilla-Silva y Foman (2000) han descrito como característica de un nuevo hablar racial (“race ‘talk”)”. Terrén (2001:79).

⁴⁸ Ley Orgánica 2/1983, de 25 de Febrero, de Estatuto de Autonomía para las Illes Balears (BOE núm. 51, de 1 de Marzo de 1983), modificada por la Ley Orgánica 9/1994, de 24 de Marzo (BOE núm. 72, de 25 de Marzo de 1994) y por la Ley Orgánica 3/1999, de 8 de Enero (BOE núm. 8, de 9 de Enero de 1999).

de la cultura propia y enseñanza de la lengua catalana, competencia que se desarrolla en coordinación con el Ministerio de Educación y Cultura hasta 1998.

En 1986 se aprueba la Ley de Normalización Lingüística⁴⁹ de la lengua catalana, considerada propia de Baleares, garantizando el uso del catalán y castellano como idiomas oficiales de esta comunidad autónoma. La Ley, en su artículo 20, establece que el gobierno de la comunidad ha de adoptar las medidas oportunas, para que todos los alumnos puedan utilizar, con normalidad las dos lenguas oficiales, una vez acabada la enseñanza obligatoria. Respecto a esto último cabe mencionar la Orden del conseller d'Educació i Cultura del día 14 de junio de 2002, por la que se regula el Programa de acogida lingüística y cultural dirigido a los alumnos de secundaria, procedentes de la inmigración, con el fin de favorecer su integración.

Una vez transferidas las competencias en materia de educación, el Govern de les Illes Balears comienza la reorganización de la estructura del sistema educativo, con la aprobación de leyes que crean ciertos órganos orientados a este fin. Además la LOE, en su artículo 67, advierte que corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales.

⁴⁹ Ley 3/1986, de 19 de Abril, de Normalización Lingüística, de les Illes Balears (BOCAIB núm. 15, de 20 de Mayo de 1986; BOE núm. 169, de 16 de Julio de 1986).

1.5.2 La creación del Consejo Escolar

De los diferentes órganos⁵⁰ que se han ido creando destaca por su importancia la creación del Consejo Escolar, Ley 9/1998, de 14 de diciembre, de consejos escolares, modificada posteriormente por la Ley 11/2000, de 13 de diciembre. El Consejo Escolar de las Islas Baleares queda definido como el máximo organismo consultivo de enseñanza no universitaria y el organismo superior de representación.

La composición pretende una representación ponderada de los intereses sociales y profesionales; sobre la base de este criterio, está formado por representantes del profesorado no universitario, de padres y madres, de alumnos, del personal administrativo y de servicios de los centros y de los titulares de los centros privados, representantes de sindicatos y patronal, de la administración educativa autonómica, de los consejos insulares y la administración local, uno de cooperativas de la enseñanza de trabajo asociado, cuatro personalidades de prestigio y los presidentes de los consejos escolares insulares; a estos miembros hay que añadir la representación de la universidad y de colegios de diplomados y licenciados. La estructura de

⁵⁰ Cabe destacar otras iniciativas como las siguientes:

El Consejo de Formación Profesional de las Illes Balears se creará con el Decreto 39/2000, de 10 de marzo. Su función es la de órgano consultivo, de participación institucional y de asesoramiento al Gobierno de la comunidad sobre lo referente a formación profesional.

El Instituto de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo se crea con el Decreto 145/2000, de 3 de noviembre; la función es el análisis y evaluación del sistema educativo de las Illes Balears, colabora con el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) a nivel estatal. En el 2001 se crea el Instituto de Cualificación Profesional para establecer y mantener el sistema de cualificaciones profesionales.

El Archivo y Museo de la Educación se crea y regula su funcionamiento con el Decreto 107/2001, de 3 de agosto.

consejos se completa en la base con los consejos escolares municipales, para potenciar la participación de la comunidad educativa en el ámbito local.

1.5.3 La ordenación del sistema educativo

Los últimos años se han ido desarrollando una serie de medidas cuyo fin es la reordenación del sistema educativo, de especial importancia será la aplicación de la LOGSE⁵¹ al respecto. La ordenación de los diferentes niveles de enseñanza es la siguiente:

- Educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, el Decreto 125/2000, de 8 de septiembre, establece su ordenación general.
- Bachillerato, se ordena y estructura por el Decreto 111/2002, de 2 de agosto. Se presenta con una doble finalidad, por una parte, debe propiciar a los alumnos madurez intelectual, conocimientos y habilidades para el desarrollo de las funciones sociales y, por otra parte, preparar para la realización de estudios superiores.
- Formación profesional, se regula con el Decreto 33/2001, de 23 de febrero, se establecen las directrices sobre la estructura y organización curricular. Los programas de formación profesional ocupacional se regulan con el Decreto 11/2000, 4 de febrero, modificado por el Decreto 21/2003, de 7 de marzo. Los programas de garantía social se regulan, en sus aspectos esenciales, con la Orden de 22 de abril de 2002 del consejo de educación y cultura.

⁵¹ BOE núm. 238 de 4 de Octubre de 1990.

En el ámbito autonómico, podemos citar dos Órdenes dictadas en el curso 2003/04, con objeto de poner en marcha ciertas medidas anunciadas en la LOCE; tal es el caso de la Orden del conseller d'Educació i Cultura del 21 de octubre del 2003, sobre la evaluación en la educación secundaria obligatoria (BOIB del 4 de noviembre del 2003) y la Orden del 19 de abril del 2004 por la que se aprueban las bases para la selección, nombramiento y cese de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos (BOIB del 29 de abril del 2004) de esta forma se modifica la manera de nombrar estos cargos.

Por lo que a la admisión de alumnos en los centros públicos se refiere, dentro del ámbito autonómico, son de destacar dos medidas orientadas hacia este fin:

- El Decreto 35/2004, de 16 de abril, por el que se establece el régimen de admisión de alumnos a los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOIB del 17 de abril del 2004).
- Orden del consejero de educación y cultura del 19 de abril del 2004, por la que se regula el procedimiento de admisión y matrícula del alumnado en los ciclos formativos de formación profesional específica (BOIB del 20 de abril de 2004).

El curso 2003/04 se caracteriza por el desconcierto legislativo, la LOCE (Ley orgánica de la calidad educativa) sin acabar de ponerse en marcha, tras las elecciones estatales y el triunfo del PSOE, se paralizan aquellos aspectos más controvertidos contra los que diversas voces sociales se habían manifestado. Así con el Real decreto 1218/2004 (BOE del 29 de mayo del 2004) modifica el

calendario de aplicación de la ordenación del sistema educativo establecido por el Real decreto 827/2003 referente a la LOCE; de esta forma a excepción de las medidas sobre evaluación, promoción y obtención del título de graduado en ESO (educación secundaria obligatoria) se prorroga por dos años académicos más a añadir a la disposición marcada por dicha ley. En concreto la medida afecta a los siguientes Reales decretos:

- 828/2003, establece los aspectos educativos básicos de la educación preescolar.
- 829/2003, establece las enseñanzas comunes de la educación infantil.
- 830/2003, establece las enseñanzas comunes de la educación primaria.
- 831/2003, se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la educación secundaria obligatoria.
- 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes al bachillerato.

En 2006 se aprueba la última ley que regula la educación, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE)⁵². Esta aprobación significa la progresiva extinción de algunas regulaciones establecidas en la LOGSE, en vigor hasta entonces, el calendario de aplicación indica que se irá aplicando progresivamente⁵³, a partir del curso 2007-08, una novedad importante respecto a la Educación infantil, se refiere a que ésta se dividirá, a partir del curso 2008-09 en dos ciclos, el primero se corresponde con alumnos de 0-3

⁵² BOE núm. 106, de 4 de Mayo de 2006.

⁵³ Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecido por la LOE. BOE núm. 167, de 14 de julio de 2006.

años y el segundo con los de 3-6. Esta reforma tiene gran importancia, sobre todo para aquellos, como en el caso de muchos inmigrantes, que no pueden conciliar la vida familiar con la laboral, debido a circunstancias de tener hijos menores de 3 años y no poderlos matricular en centros para esas edades.

Por lo que respecta a la nueva ley y su mención sobre el alumnado inmigrante, podemos citar algunas de sus características:

- El artículo 2, referido a los fines de la educación, en el apartado “g” hace una mención expresa a la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- En el artículo 67, referido a la organización de centros de adultos, en el punto 4, advierte que corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos de aprendizaje de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales, en su caso, así como de elementos básicos de la cultura.
- En la Disposición adicional decimonovena, sobre el alumnado extranjero, se refiere que la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio será aplicable al alumnado extranjero en los términos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, y en la normativa que las desarrolla.

1.5.4 La estructura del sistema educativo

La estructura del nuevo sistema educativo de las enseñanzas de régimen general, según la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) queda configurada de la siguiente forma:

- Educación infantil
 - Primer ciclo, de 0 - 3 años de edad.
 - Segundo ciclo, alumnos de 3 -6 años.
- Educación primaria
 - Dividida en 6 cursos que engloban alumnos de 6-12 años.
- Educación secundaria obligatoria (ESO)
 - Primer ciclo, dos cursos para alumnos de 12 - 14 años.
 - Segundo ciclo, dos cursos para alumnos de 14 - 16 años.

Al llegar al final de la ESO, aquellos alumnos que hayan obtenido el título de graduado en enseñanza secundaria obligatoria, pueden, por una parte, incorporarse al mundo laboral (cuentan con la edad mínima establecida) o continuar estudiando, ya sea hacia alguna rama de formación profesional o acceder al bachillerato (primer y segundo curso); a aquellos que optan por la vía de la formación profesional pueden optar por aumentar su especialización a través de la formación superior.

Para aquellos alumnos que no superan la ESO, se ofrece la reincorporación a través de la realización de módulos voluntarios, que pueden conducir a la obtención de título de graduado en ESO, la finalidad que se persigue es propiciar a estos alumnos una formación básica y profesional (en caso de que se acojan a módulos de cualificación) que les permita incorporarse a la vida activa o reincorporarse a la trayectoria académica normal, a través de la obtención de dicho título, otra opción es la realización de módulos de cualificación profesional, que permiten acceder a la formación profesional de grado medio y de ahí poder continuar, a través del acceso a la enseñanza superior.

1.5.5 Centros de enseñanza

Sobre la base de los datos de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius (2005) que aparecen en la tabla 1.8, existen en Baleares un total de 366 centros de enseñanza (pública, concertada o privada) que imparten alguno, varios o todos los niveles desde infantil⁵⁴ hasta secundaria. Considerando esta distribución, los centros públicos quedan agrupados en dos categorías, 207 en los que se imparte educación infantil y primaria por una parte y 63 de educación secundaria exclusivamente; circunstancia distinta a lo que ocurre en los centros concertados donde la concentración, 79,77% de los centros, se produce en la categoría de aquellos que imparten a la vez educación infantil y/o primaria, además de secundaria (71 de los 89 centros concertados).

⁵⁴ No se incluyen las escuelas que imparten exclusivamente Educación Infantil.

Tabla 1.8: La oferta educativa en Baleares para el curso 2005/06⁵⁵

Nivel	Públicos	Concertados ⁵⁶	Privados	Total
EI + EP	207	5	1	213
EI y/o EP+ESO	-	71	1	72
ESO+Bachillerato	63	-	1	64
Bachillerato	-	2	-	2
Toda la oferta	-	11	4	15
Total	270	89	6	366

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Direcció General de Planificació i Centres Educatius (2005).

Con la aplicación de la LOGSE, en cuanto a la estructura de los niveles educativos, se llevó a cabo una reorganización de los centros públicos, consecuencia de ésta es el reparto actual caracterizado por la concentración de ciertos niveles por centros (unos dedicados a infantil y primaria, y otros a secundaria). Los centros privados o concertados, en su mayoría, han mantenido una oferta más amplia por centro, de ahí que en muchos de éstos pueda cambiarse de nivel educativo sin tener que hacerlo de centro, como ocurre generalmente en la pública; de esta forma reducen costes y ofrecen a la clientela unos servicios integrados en el mismo centro.

⁵⁵ No se incluyen los siguientes centros: centros que unicamente imparten Educación Infantil, centros clasificados como extranjeros por la cita de referencia, centros de educación especial, de enseñanza de régimen especial, ni la distribución por centros de la enseñanza de formación profesional.

⁵⁶ La mayoría ofrecen el Bachillerato no concertado.

1.5.6 El profesorado

El curso 2006/07, según datos del MEC (2008) véase tabla 1.9, el número de profesores de la CAIB de régimen general para los tres niveles educativos no universitarios es el siguiente:

- Educación infantil y primaria, 6.755 profesores de los cuales 4.684 pertenecen a la enseñanza pública, y 2.071 se distribuyen entre la privada y concertada.
- Educación secundaria, 6.573 de los cuales 5.002 pertenecen a la enseñanza pública, 1.571 a la privada y concertada.
- Educación especial, 156 de los cuales 22 pertenecen a centros públicos y 134 a privados o concertados.

Tabla 1.9: Distribución del profesorado de enseñanza general, curso 2006-07

Tipología del centro	E. Infantil y E. Primaria	E.S.O., Bachillerato y F.P.	Ambos grupos de niveles	Educación Especial	Total Grupo
C. Públicos	4.684	5.002	186	22	9.894
C. Privados o concertados	2.071	1.571	285	134	4.061
Total	6.755	6.573	471	156	13.955

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2008)

1.5.7 Alumnado

Atendiendo a la distribución del alumnado en Baleares, según datos presentados por Orte (2006, 524) durante el curso 2006/07 por niveles educativos y titularidad de los centros (públicos, concertados y privados) los datos de la enseñanza, en régimen general, ofrecen una cifra total de 152.207 alumnos⁵⁷, cuya distribución por niveles es la siguiente:

- Educación infantil: Presenta un total de 33.967 alumnos, 20.463 corresponden a centros públicos, 11.643 a concertados y 1.861 a privados.
- Educación primaria: 59.004 alumnos, 36.949 en centros públicos, 20.674 en concertados y 1.381 en privados.
- Educación especial: 511, 118 en centros públicos y 393 en centros concertados.
- Educación secundaria obligatoria (ESO): 39.717 alumnos de los que 23.992 se encuentran matriculados en centro públicos, 14.593 en concertados y 1.132 en privados.
- Bachillerato: Presenta un alumnado total de 11.243, 8.345 en centros públicos, 2.350 en concertados y 548 en privados.
- Ciclos formativos grado medio y superior: 6.839, 5.900 en centros públicos, 729 en concertados y 210 en privados.

⁵⁷No se incluyen los universitarios, los 572 que realizan FCT (formación en centros de trabajo) ni los 563 no presenciales de la escuela de idiomas).

- Programas de garantía social: 926, 833 en centros públicos y 93 en concertados.

1.5.8.1 El alumnado de origen inmigrante

El total de alumnado extranjero de enseñanza no universitaria, en el Estado español ha crecido espectacularmente, pasando de 50.076, en el curso académico 1993-94, a 608.040 en el curso 2006-07, según datos del MEC (2008) en todo el período la cifra no ha dejado de incrementarse. En 2001-02 ya se alcanzaba un total de 207.112 alumnos, en 2005-06 la cifra supera en el doble a la anterior, en concreto, 530.954 alumnos, un año después, curso 2006-07 llega a 608.676. Los niveles en los que más se ha notado este incremento (si cogemos como referencia este último curso) de mayor a menor número, serían E. Primaria, con 261.583, Secundaria obligatoria, con 168.824 e Infantil, con 104.014 alumnos.

Comparando Baleares⁵⁸ con el resto de comunidades autónomas, si bien el curso 2003-04 ocupó un segundo puesto con el 10,1 % de alumnos extranjeros en sus aulas, por debajo de Madrid con un 10,2 %, el curso 2004-05 se sitúa en primer lugar con un 11,10%, por delante de la comunidad de Madrid con un 10,70% y la Rioja, ocupa la tercera posición con un 9,60%. En el curso 2006-07 continua en primer puesto, las tres comunidades autónomas con mayor porcentaje de alumnado extranjero, serían las siguientes:

1. Baleares, 13,6%

⁵⁸ Según los datos del MEC, citados anteriormente.

2. La Rioja, 12,9%
3. Madrid, 12,4%

Según los datos de Baleares ofrecidos por Vidaña (2007, 97-110)⁵⁹ centrados en el curso 2006-07, sobre alumnado extranjero de régimen ordinario dan un total de 21.466 alumnos. La mayor presencia tiene lugar en Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria. Respecto a la distribución por titularidad del centro, parece que el porcentaje se sitúa en torno al 82% de alumnado matriculado en centros públicos, frente al 18% de los centros privados o concertados. En la tabla 1.10 se muestra la distribución de alumnos extranjeros, en los tres niveles con mayor presencia, atendiendo además a la clasificación por islas:

Tabla 1.10: Alumnado extranjero en los niveles con mayor presencia

Nivel educa.	Baleares	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
E. Infantil	3.311	2.435	308	525	43
E. Primaria	9.462	7.334	779	1.268	81
ESO	5.768	4.556	420	743	49
Total	18.541	14.325	1.507	2.536	173

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Vidaña (2007)

Por lo que respecta a la evolución, respecto al período de los cursos entre 2004-05 y 2006-07, tomando como base los datos presentados por Vidaña (2007, 102) parece que el incremento porcentual más notable se produce en el curso 2005-06, con un aumento de la población escolar inmigrante del 15,11%, mientras que en el último curso, 2006/07, se reduce al 8,75%, respecto al año anterior.

⁵⁹ Vidaña presenta datos de la Direcció General de Planificació i Centres, Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.

Para seguir con el espacio temporal en el que se han presentado los datos, dentro del territorio estatal, en la tabla 1.11 podemos apreciar el número de alumnos extranjeros, matriculados en cada curso, desde el 1993-94 hasta el curso 2006-07. La dinámica de fuerte crecimiento parece iniciarse en el curso 1999-00, en el que se supera la cifra de 1.000 nuevas incorporaciones en un año. El que experimenta una subida mayor, será el curso 2003-04, en el que se produce un aumento de 3.697 alumnos.

Tabla 1.11: Evolución del alumnado total y alumnado inmigrante

Curso escolar	Total alumn.	A. Extranjero	A.Extranjero (%)
1993-94	143.284	1.540	10,75%
1994-95	141.536	1.625	11,48%
1995-96	142.384	1.976	13,88%
1996-97	141.758	2.207	15,57%
1997-98	142.010	2.956	20,82%
1998-99	141.115	3.510	24,87%
1999-00	140.397	4.740	33,76%
2000-01	142.251	5.774	40,59%
2001-02	143.511	8.182	57,01%
2002-03	144.990	12.951	89,32%
2003-04	147.473	16.648	11,29%
2004-05	147.909	19.023	12,86%
2005-06	147.981	18.549	12,53%
2006-07	153.342	21.466	14,00% ⁶⁰

Fuente: Elaboración propia a partir de Vidaña (2007) y datos del MEC (2008).

⁶⁰ Este porcentaje presenta una ligera variación al alza, de 0,4 puntos por encima de los datos ofrecidos por el MEC 2008.

El curso 2006-07 presenta una cifra total, de alumnado extranjero de régimen ordinario matriculado en Baleares, de 23.802 alumnos, Este porcentaje varía en función del nivel educativo, veamos los datos más significativos:

- En educación infantil el porcentaje de alumnos inmigrantes es del 9,75%⁶¹.
- En educación primaria es del 16,04%.
- En ESO del 14,52%.

Parece que los mayores porcentajes, al menos en lo referente a alumnos nacidos en un país extranjero, se concentran en estos tres niveles, con diferencia a favor de la Educación primaria.

El alumnado no aparece distribuido de manera regular a lo largo de todos los centros, sino que principalmente se sitúa en los de carácter público, mientras que los concertados, a pesar de estar financiados con los mismos fondos, permanecen al margen de esta realidad, a excepción de algún centro. Según Vidaña (2007, 103 y 104)⁶² Baleares se encuentra en la media del porcentaje que presenta el total de Comunidades autónomas, con una distribución de alumnado extranjero del 82% en centros públicos y el 18% en concertados / privados. Aja (2000,96) se refiere a la concentración como un paso más hacia la creación de guetos, en este caso a partir de la escuela, donde la segregación

⁶¹ El menor porcentaje, respecto a los otros dos niveles, podría deberse a que los alumnos de padres inmigrantes son contabilizados por los centros por el lugar de nacimiento, por tanto se desvirtúan los datos, ya que aunque no sean propiamente extranjeros, sí comparten cierto origen y circunstancias similares.

⁶² Datos del curso 2005-06.

provoca la existencia de desigualdades entre alumnos, sobre todo las que se producen entre inmigrantes, autóctonos de menor estatus social y los que acceden a centros concertados / privados.

Carbonell (2004, 28-30) se aventura a comparar la desigualdad global, entre países pobres y ricos, e incluso la que existe dentro de los países ricos, con la dicotomía que aparece reflejada en la escuela, bajo la forma de la distribución del alumnado, así unos concentrarían a los más desfavorecidos, mientras otros serían reservados para las élites. Aún va más allá en su reflexión, al tratar el tema de la distribución de alumnado en centros públicos y concertados, ambos financiados con fondos públicos, se fomenta la segregación de los alumnos, reservando los concertados para las familias de estatus medio y alto. Advierte que de esta forma se evita el contacto y se favorece un refuerzo de las actitudes xenófobas y elitistas de determinados sectores sociales.

Respecto a las políticas y su influencia sobre la concentración de alumnado inmigrante, en determinados centros de enseñanza, Alegre y Subirats (2007,12) presentan un amplio estudio llevado a cabo en Canadá y diversos países de Europa, tras la revisión de éstos, llegan a la conclusión de que al margen del reconocimiento, en cuanto al derecho a la educación de los hijos de inmigrantes, lo cierto es que en todos los países analizados, las políticas desarrolladas favorecen la concentración de alumnados, al mismo tiempo que condicionan la composición social de las escuelas, “teniendo por efecto potenciar o dificultar, según sea el caso, el grado de heterogeneidad del perfil socioeconómico y cultural de sus alumnados. (2007,12)

Son diversas las causas que influyen en la concentración de inmigrantes en determinados centros, al margen de las puramente políticas, Ponce (2007, 45-47) sitúa otras como el hecho de la degradación de ciertos barrios, en los que el precio de la vivienda desciende, junto con un proceso de decadencia, esto favorece el asentamiento de población inmigrante, de bajo estatus, el efecto en la escuela es el aumento de población con dificultades, a lo que se añade las estrategias familiares de los autóctonos, que en busca de una mayor “calidad educativa” cambian a sus hijos hacia otros centros, lo que provoca el gueto en la escuela, con toda una serie de consecuencias negativas, entre éstas el autor destaca la falta de interacción social, el aislamiento, la falta de cohesión social y convivencia.

Origen del alumnado extranjero

Si tomamos como base los datos ofrecidos por Vidaña (2007,107-110) entre los estados de la UE emisores de alumnos a la CAIB, durante el curso 2006/07, Alemania y Reino Unido destacan del resto con 1.859 y 1.485 alumnos respectivamente.

De los países de origen de los alumnos inmigrantes, procedentes de países extracomunitarios, los seis más importantes en cuanto a número son:

1. Marruecos, 3.913
2. Ecuador, 3.007
3. Argentina, 2.363
4. Colombia, 1.783

5. Uruguay, 906

6. China, 485

La distribución en Mallorca es la siguiente:

Estados miembros de la UE, los dos más importantes en cuanto a número de alumnos:

1. Alemania, 1.515

2. Reino Unido, 1.014

Los seis estados extracomunitarios más importantes en cuanto al origen de los alumnos inmigrantes son:

1. Marruecos, 3.014

2. Ecuador, 2.115

3. Argentina, 1.967

4. Colombia, 1.465

5. Uruguay, 708

6. China, 379

El número de alumnos inmigrantes indica qué colectivos son los que presentan población en edad escolar, por lo que se deduce un proceso de reagrupación familiar importante, éste es notorio en el caso de los procedentes de Marruecos, ya que es el país de origen con mayor número de alumnos matriculados, sin ser el que tiene más peso demográfico. Éste es muy superior en el caso de los procedentes de Alemania, algo mayor en el de Argentina y

Reino Unido. De esta forma se pone de manifiesto las diferencias en los procesos migratorios, de la población procedente de países de la UE y la que proviene de países extracomunitarios; asimismo se puede predecir el grado de asentamiento en el que se encuentra el proceso de reagrupación familiar. El resto de países latinoamericanos también presentan un elevado número de población escolar.

La frecuente movilidad geográfica

La frecuente movilidad geográfica es una de las características de la población inmigrante, que, obviamente, repercute en la población escolar, los datos anteriormente mencionados, sobre el número de inmigrantes que llegan a esta comunidad no significa que sea un valor fijo, sino todo lo contrario, es una población en continuo movimiento, las entradas y salidas son constantes, hecho que de alguna manera tiene que repercutir negativamente en su integración.

Sirva como ejemplo la movilidad que presenta la correspondiente al tramo de edad de 0 a 19 años (dentro de la que se encontraría buena parte de la población escolar) la población total de personas, con una edad comprendida en ese tramo, registrada en algún momento entre 1999 y 2003 fue de 27. 603 personas; sólo en el año 2003, llegaron a Baleares 4.152 jóvenes inmigrantes de ese tramo de edad.

Esta situación se ve reflejada en la incorporación de alumnado a lo largo del curso. A pesar de que las cifras se refieren a todo el alumnado, es el extranjero

el más significativo, “Este hecho, que se produce a lo largo de todo el curso escolar, tiene como consecuencia una importante movilidad de este alumnado, lo que produce problemas importantes de tipo organizativo, de tipo pedagógico, e incluso, de convivencia en los centros educativos. “ (March y Orte, 2004: 90).

Según la misma fuente, en el curso 2003/04, los alumnos de incorporación tardía con más importancia en cuanto al número fueron los de los siguientes países: Marruecos (120), Ecuador (81), Argentina (61), Colombia (46). Vidaña (2004, 227) plantea la hipótesis de que la movilidad de los inmigrantes se debe a la condición de trabajadores temporales y a la consecuencia de tenerse que desplazar de un sitio al otro en busca de trabajo, “Estos problemas de asentamiento en un lugar determinado influyen en la vida de los hijos / as: dificultan una escolarización continuada, no permiten familiarizarse con un entorno determinado, evita tener unos amigos estables, etc.” (2004, 227).

Los datos citados, en cuanto a la distribución de alumnos inmigrantes por nivel educativo, el origen geográfico de éstos, así como la movilidad, son un indicativo de la dinámica demográfica que está teniendo lugar. Respecto a los porcentajes de representación en las aulas, la concentración decrece a medida que se aumenta el nivel, infantil y primaria son las etapas donde existe mayor incidencia, en la ESO es algo menor y baja en bachillerato, por el momento, puede extraerse la conclusión de que está llegando una gran cantidad de población en edad escolar temprana, los inmigrantes, en su mayoría, es gente joven, por tanto, los hijos que vienen con ellos, o acceden con el resto de familia con la reagrupación, tienen las edades mencionadas, otro hecho que puede ocurrir es el de que la población que llega con edad para acceder al

bachillerato, no lo haga y se inserte directamente en el mercado de trabajo, al fin y al cabo, se trata de un colectivo con fuertes necesidades y una estrategia a seguir puede ser la de que todos los miembros de la familia busquen trabajo lo más rápidamente posible, por lo que un fuerte contingente de alumnos inmigrantes iría paulatinamente desvinculándose de la trayectoria académica, para introducirse en el mercado laboral, interrumpiendo así las posibilidades de movilidad social, impulsadas por el currículum académico.

La frecuente movilidad, fruto de las condiciones objetivas de esta población y las necesidades que deben cubrir, desempeñando cargos en trabajos inestables y precarios afecta, naturalmente, a las opciones de rendimiento en la escuela de los más jóvenes, es un problema que una vez más afecta a las capas más débiles, aunque otros grupos, pertenecientes a sectores socio-económicos más elevados, puedan padecer la necesaria movilidad geográfica, por cuestiones laborales, no lo hacen en las condiciones de escasez de este colectivo y, por tanto, las consecuencias son distintas y no evaluables de la misma forma.

Respeto al origen principal de estos alumnos, destacan Marruecos, Ecuador, Argentina y Colombia; realmente se corresponden con los contingentes más importantes, en cuanto al número de inmigrantes que llegan, por otra parte, indica también la forma en que lo hacen, es decir, si vienen con familia, con la intención de asentarse o si lo hacen de forma individual y transitoria; esto es importante a la hora de planificar una futura demanda de servicios sociales que

pueda ir produciéndose, a medida que se va configurando el asentamiento y la integración⁶³ en la sociedad.

El caso que mayores dificultades plantea, es el que se produce con los hijos de inmigrantes que acceden al mercado de trabajo como temporeros, debido a su inestabilidad geográfica, Pantoja y Campoy (2006) destacan problemas como la falta de información y fluidez comunicativa entre los centros de origen y destino, la necesidad de más profesorado de apoyo o “las diferencias significativas en los ritmos y niveles de aprendizaje de los alumnos temporeros (están más atrasados académicamente o son repetidores) y los autóctonos” (2006, 27) el hecho de que acaben utilizando libros de texto de diferentes editoriales, por la no coincidencia entre unos y otros centros, en los que han estado matriculados, se plantea como una dificultad que viene a añadirse al resto.

La atención a la diversidad⁶⁴. Los alumnos extranjeros

Por lo que se refiere a la incorporación de los alumnos extranjeros al sistema educativo, queda contemplado en la LOCE en el capítulo VII, sección 2ª (BOE 307 de 24 de diciembre de 2002) de la que se pueden extraer las siguientes ideas principales:

⁶³ Independientemente de una integración cultural, lo cierto es que el simple hecho de residir va unido a la interacción con el medio y la relación entre necesidades y servicios sociales.

⁶⁴ Dicha concepción aparece recogida en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE). BOE núm. 238 de 4 de Octubre de 1990.

- La administración favorecerá la incorporación, además de desarrollar programas específicos para aquellos casos en los que, se desconozca la lengua, o se tengan graves carencias en los conocimientos básicos.
- Los programas se podrán impartir en aulas específicas dentro de los mismos centros, se llevará a cabo la simultaneidad entre la aplicación de los programas y la escolarización en los grupos ordinarios.
- Los alumnos extranjeros aceptarán las normas generales del sistema educativo y las de convivencia de los centros a los que se integren.
- Las administraciones aplicarán aquellas medidas que consideren apropiadas para facilitar el asesoramiento a los padres, sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo.

Cabe advertir que respecto a la normativa vigente en el sistema educativo, la Ley Orgánica de Educación, el 15 de Diciembre de 2005, fue aprobada como proyecto de Ley Orgánica⁶⁵, deroga la Ley Orgánica de Calidad de Educación (LOCE). El Proyecto de Ley Orgánica de Educación⁶⁶ en su referencia a la atención a la diversidad,⁶⁷ plantea el incremento de la ayuda económica y de medios a los programas de refuerzo educativo, destinado a alumnos que necesiten superar dificultades, entre los que se encuentran, con especial

⁶⁵ Proyecto aprobado con 184 votos a favor, 7 abstenciones y 134 votos en contra. El texto ha sido modificado en el Parlamento con 163 enmiendas parciales y transaccionales propuestas por diversos grupos.

⁶⁶ Puede consultarse el texto del Proyecto en

[:http://www.mec.es/filas/Proyecto_LOCE_y_Memoria_economica_22_julio_2005.pdf](http://www.mec.es/filas/Proyecto_LOCE_y_Memoria_economica_22_julio_2005.pdf) Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), (30/12/05).

⁶⁷ Apartado 3. Programas de refuerzo educativo y mejora del aprendizaje en educación primaria y secundaria. Atención a la diversidad y desdoblamientos. (págs. 140,141) el Proyecto mencionado.

valoración sobre sus necesidades de apoyo, los alumnos inmigrantes que se incorporan tardíamente al sistema escolar.

Desde la Conselleria d'Educació i Cultura se lleva a cabo la coordinación de una serie programas a aplicar, en los centros que cuenten entre su alumnado con miembros de origen inmigrante (algunos de éstos han sido tratados en el epígrafe "Atención lingüística y cultural" de este mismo capítulo) como es el Programa de compensación educativa, no destinado expresamente al alumnado inmigrante, aunque sí queda recogido en él; en realidad está dirigido a aquellos alumnos vulnerables ante la desigualdad en la educación, consecuencia de factores como la salud, residencia, origen geográfico, cultura, características sociales, familiares o económicas. También está dirigido a alumnos de minorías étnicas y culturales, inmigrantes o población que vive temporalmente en la isla, con desconocimiento del ámbito cultural y lingüístico de esta comunidad autónoma, así como al alumnado de incorporación tardía, a aquel procedente de familias desestructuradas, con riesgo de marginación o de inadaptación escolar y social.

1.6 REALIDAD DEL CONTEXTO E INMIGRACIÓN

El sistema educativo se encuentra con graves carencias e incertidumbres, en un proceso de cambio social, con una fuerte dinámica que dificulta su adaptación y no hace más que plantear nuevas necesidades, que contribuyen a aumentar sus carencias y dificultades en la capacidad de respuesta. March

(2004, 15-20) expone una serie de dificultades ante las que se enfrenta el sistema, influyendo sobre el normal funcionamiento de la institución en sí:

- La financiación, actualmente el problema más grave al que se añade el continuo aumento de los costes, no tan solo por las exigencias de las reformas, sino también por el progresivo aumento de los alumnos de origen extranjero y la atención que precisan.
- La escolarización, destaca el aumento de los alumnos en educación infantil, primaria y secundaria obligatoria frente al bajo número de alumnos de bachillerato (post-obligatorio) y de formación profesional, o al continuo descenso de la población universitaria, tal y como especifican Ballester y Nadal (2005, 175)⁶⁸.
- La escolarización de inmigrantes, el surgimiento de una realidad inesperada, cuyo proceso se ha producido de forma casi imperceptible; el autor destaca tres impactos de este fenómeno en la escuela: el primero se refiere al incremento espectacular de este colectivo, situado en Baleares como la segunda comunidad autónoma con más número de alumnos inmigrantes⁶⁹; el segundo, el incremento de la ratio profesor / alumno, sobre todo en las escuelas públicas; el tercero, la desigual distribución de estos alumnos entre la escuela pública y la privada, donde la primera sale perjudicada; otro problema destacado es el de la calidad educativa, muy menguada, según los autores, en esta comunidad autónoma.

⁶⁸ Presentan datos de la UIB sobre la evolución del alumnado durante los últimos cursos, ésta es descendente desde el curso 00 / 01 hasta el 02 / 03, parece que el curso 03 / 04 empieza un incremento del alumnado que se mantiene ligeramente en el curso 04 / 05 con 13.859 alumnos, cifra todavía inferior a la de 14.044 del curso 00 / 01.

⁶⁹ Actualmente es la primera comunidad autónoma, en cuanto a porcentaje de alumnado inmigrante, véase el epígrafe "Alumnado de origen inmigrante" Capítulo 1.

A lo expuesto por March, cabe añadir una serie de factores que inciden de forma notable, en la amplitud del contexto escolar, tales como los debates en torno a las características de la educación multicultural o intercultural, y las ambigüedades y contradicciones que surgen a la hora de aplicar uno u otro modelo. La falta de formación aparece como una carencia notable en el profesorado, son pocos los que conocen el fenómeno a fondo, esto repercute tanto en su práctica diaria, como en su malestar por la falta de herramientas pedagógicas, con las que hacer frente a esta nueva realidad que se le presenta en las aulas. Podemos citar otros aspectos, quizá más subjetivos, como la reacción de los alumnos inmigrantes hacia la escuela, algunos la perciben tan incompatible con sus expectativas, que acaban materializando el rechazo de ésta. Estos y otros problemas o incertidumbres se convierten en protagonistas del contexto escolar actual, en el que peligra la posibilidad de que la escuela no sea capaz de responder a las demandas sociales que le conciernen, como objeto principal de su razón de ser.

Polo (2007, 33 y 34) se refiere a las dificultades ante las que se encuentra la educación, entre éstas sitúa la concentración en determinados centros públicos, la escolarización tardía o el abandono antes incluso de acabar la enseñanza obligatoria, como es el caso de niñas marroquíes que los padres sacan de las escuelas, de manera prematura.

A continuación se exponen algunos factores a considerar, en cuanto al alumnado inmigrante se refiere, tales como el desarrollo de los conceptos multiculturalidad e interculturalidad, la formación del profesorado como clave,

para facilitar el desarrollo de sus actividades docentes en esta nueva realidad, las posibilidades de movilidad social que ofrece, o debería ofrecer, la escuela y la importancia de la figura del docente en la interacción que se produce con estos alumnos, respecto a su futuro académico.

1.6.1 La diversidad del alumnado

El aumento de población inmigrante incide sobre la población escolar, de ahí su progresivo incremento (tal y como se ha podido apreciar anteriormente) esta circunstancia aumenta la heterogeneidad en los centros de enseñanza.

Se configura así, un aumento de la diversidad en las aulas, a los factores que marcaban una diferenciación entre alumnos, como pudieran ser las diferencias de clase o estatus social, el formar parte de población procedente de otras comunidades autónomas y otras propias del contexto social en el que se desenvuelven éstos, así como la presencia de algunos alumnos con necesidades educativas especiales; se añade ahora la incorporación desordenada de un importante número de alumnos, de origen extranjero, entre el que se encuentran una serie de necesidades a considerar en los centros de enseñanza, García (2003, 259) destaca dos categorías de necesidades educativas, con importante presencia en los alumnos de origen inmigrante:

- Las derivadas de la situación sociocultural, entre éstas se encuentra, por un lado, un permanente biculturalismo, debido a las diferencias en la transmisión de patrones culturales, entre la escuela y la familia; por otro

lado las diferentes situaciones de vulnerabilidad social, a las que se enfrentan un buen número de inmigrantes.

- Las relacionadas con las exigencias organizativas del sistema educativo, debido a que se distancian con las condiciones de vida de muchos inmigrantes, con cambios continuos de residencia, problemas de documentación, desconocimiento de aspectos sobre el funcionamiento social o administrativo, etc.

1.6.2 Multiculturalidad e interculturalidad

Multiculturalidad e interculturalidad son dos conceptos que abarcan formas distintas de interacción entre la población mayoritaria y las minorías étnicas; ambas buscan fórmulas de integración como una vía para evitar conflictos sociales y situaciones de exclusión.

La primera, (Jordán 1998) desde el ámbito de la educación, tiene su origen en los movimientos reivindicativos de los años sesenta en Estados Unidos, promovidos entre otros por Martín Luther King, hacia la reivindicación de los derechos de la población de color, estas presiones no sólo se centraron en luchar contra las acciones discriminatorias, también constituyeron demandas culturales y educativas a favor de las identidades étnicas, surge así el multiculturalismo como lucha frente a ideologías monoculturales y asimilacionistas.

En la actualidad esta perspectiva no enfatiza la interacción entre grupos, sino más bien traza entre éstos una línea divisoria que propicia su aislamiento, la

ideología presente es la de la diferencia entre unos y otros, hasta el punto de buscar la identidad positiva del endogrupo, utilizando para ello identificaciones negativas del exogrupo, se plantea la incompatibilidad cultural entre los diferentes grupos. Martínez (2006, 286) presenta una reflexión sobre la necesidad de mantener las diferencias, aunque creando mecanismos que incidan sobre la desigualdad, ya que la existencia de grupos que ocupan posiciones de privilegio y poder, facilita que la igualdad no sea un hecho. “Los grupos culturales tienen que ser reconocidos en su distinción (...) tratar a todos bajo los mismos principios y reglas (...) implica no tener en cuenta que las diferencias entre grupos produce desventajas, en los que no están situados en un espacio privilegiado”. (2006,286)

Portes y Salas (2007, 373-375) advierten que los programas de educación multicultural no han podido crear espacios, en los que las oportunidades educativas se equilibren, por tanto, la consecuencia ha sido negativa para las minorías culturales, ya que no se ha producido en la práctica una igualdad educativa, debido, entre otras razones, a la falta de atención al contexto, en el que se encuentran estos alumnos. “Las oportunidades educativas igualitarias dependen de la activación de condiciones específicas, que favorezcan el desarrollo intelectual, tanto dentro como fuera de las escuelas y las aulas.” (2007, 374)

La interculturalidad puede definirse en función de todas aquellas prácticas que permitan o vayan encaminadas hacia el acercamiento entre grupos de culturas distintas, el primer paso, pues, es la interacción entre los grupos, su relación para la posterior aceptación de la diversidad cultural y de la igualdad entre las

culturas, no la supremacía de unas sobre otras (véase Hannoun, 1992; Jordán, 1998). Se trata de prácticas que propicien la apertura de los grupos y la disposición de ofrecer e incorporar algunos elementos culturales de los otros, sin por eso perder la propia identidad, sino con el fin de ganar en riqueza y capacidad de adaptación al medio cambiante.

La educación intercultural es la propuesta que, desde diferentes ámbitos, se propone en la actualidad como vía de solución para propiciar, no sólo la inclusión, sino también el respeto mutuo entre todos, con el fin de un futuro social lo más armónico y estable posible; el concepto lleva arraigado una visión ambigua, aún por aclarar dentro de las propias instituciones dedicadas a la enseñanza y a la difusión de valores⁷⁰. Jordán (1998, 46-47) expone cinco propuestas englobadas erróneamente dentro de la idea de práctica intercultural:

- La educación intercultural se reduce, en ocasiones, a la simple educación compensatoria, de esta manera se corre el peligro de pensar que los alumnos de origen inmigrante son deficitarios y necesitados de una educación compensatoria, que reduzca su precariedad intelectual, se trabajan aspectos como la lengua, el nivel académico o la conducta, lo que se hace realmente es trabajar desde la monoculturalidad, impartiendo los principios de la sociedad mayoritaria, sin buscar unas propuestas más flexibles y voluntarias.

⁷⁰ Para profundizar en el tema se puede consultar la página web del grupo INTER, en la que aparecen diversos materiales interculturales: <http://www.uned.es/grupointer/>

- El hecho de realizar actividades, demasiado centradas en las diferencias culturales, puede dificultar la interacción y potenciar la formación de guetos escolares.
- Una tercera deformación, de lo que debe ser la educación intercultural, se encuentra muchas veces en actos desconectados del currículum ordinario de la escuela, como puedan ser actividades puntuales de folklore, sino se complementan con otras actividades que enfaticen el contacto, producen el efecto contrario al deseado.
- Es un error frecuente pensar que la educación intercultural sólo tiene sentido en aquellos centros, en los que los grupos minoritarios son una realidad significativa.
- Las actividades deben estar dirigidas a todos los alumnos, no sólo a los culturalmente minoritarios, se trata de facilitar el contacto y conocimiento mutuo, no de impedirlo.

Jordan (1998) define la educación intercultural como la respuesta pedagógica a la situación actual de una sociedad multicultural e idealmente intercultural, que tiene como fin formar a los alumnos, con una serie de actitudes y aptitudes para poder convivir en una sociedad multicultural y multilingüe. “Lo que realmente importa es el desarrollo en todos los alumnos de un conjunto de capacidades que les permitan (...) enriquecerse con el contacto, ejercer la crítica respetuosa sobre las otras culturas, adoptar actitudes y conductas solidarias por lo que se refiere a las aspiraciones legítimas de las minorías.” (1998, 48).

Carbonell (2000, 107-112) plantea una crítica hacia lo que, bajo el pretexto de educación intercultural, acaba favoreciendo la legitimación políticamente correcta de la exclusión, reclama abordar el tema desde la acción contra las representaciones de la inmigración en sí, tampoco es partidario de ese ímpetu por la tolerancia y el fomento de la diversidad, su argumento gira en torno a la idea de la no diferencia, ya que el hecho de plantear ésta, ya es en si una forma de dividir, su recomendación es la de buscar aquellos aspectos que comparte el ser humano en general, sin hacer hincapié en aquello que puede usarse para establecer diferencias.

Sobre los objetivos que se plantean desde lo que se considera educación intercultural, Díaz-Aguado (2002, 293) advierte que se deben ampliar los procedimientos, si se pretenden alcanzar los fines perseguidos, ya que en muchas ocasiones la práctica intercultural se reduce a la incorporación de contenidos puntuales, trivializando su significado "...transmite la idea de que solamente afecta a determinadas materias y profesores o de que puede aplicarse simplemente añadiendo una lección o una actividad extraescolar." (2002, 293). Pascual (2004,130) plantea que la educación integradora debe abarcar un marco más amplio que la diversidad derivada de la inmigración, en el que también se incluyan aspectos tradicionales y culturales, de los diferentes "pueblos" que forman el Estado español.

Díaz-Aguado (2006, 24 y 25) insiste en la gran distancia que separa la teoría de la práctica, entre lo que sucede en las escuelas y las reflexiones teóricas sobre los objetivos y condiciones de la educación intercultural. Entre los factores que mantienen esta brecha, destaca:

- La inadecuada conceptualización que tienen de la educación intercultural la mayoría de docentes, en el sentido de que la ven como una clase más, sin trabajar de forma transversal en el propio currículum. Incluso en muchas ocasiones se limita a puros actos folclóricos, superficiales, en ocasiones deformados y estereotipados.
- La falta de recursos es otro de los problemas, hay materiales, pero no se tiene claro aquellos más adecuados en cada caso, ni si responden realmente a la educación intercultural como tal.

Rodríguez (2006) lleva a cabo un estudio con alumnos de magisterio y detecta una serie de carencias, sobre la comprensión y conocimiento del fenómeno migratorio en los centros de enseñanza. Observa como el principio de integración referido a la diversidad cultural, se muestra en los sujetos falto de ideas y de capacidades creativas, que realmente sean interculturales, todas las propuestas tienden hacia la homogeneización del alumnado.

Otro aspecto relacionado con lo que estamos planteando, tiene que ver con el hecho de que los alumnos asumen la interculturalidad de manera teórica, pero “...la cosa cambia cuando se plantea que concepción de interculturalidad mantienen, detectándose una clara contradicción interna, entre aquello que parecen que creen y lo que realmente entienden que se debería hacer” (2006,33). La autora concluye planteándose la duda sobre si, en base a su análisis, los futuros profesores serán capaces de reconocer las necesidades educativas que se plantean en la diversidad cultural, debido a la escasez de preparación o de recursos metodológicos (2006,33).

García, M. (2007, 364-378) consciente de la existencia de prejuicios en el imaginario social, del contexto escolar, propone que la intervención, desde una educación intercultural, debería insistir en la reeducación de ese imaginario, centrando las actividades sobre tres objetivos:

- La formación en el conocimiento, en la comprensión y en el respeto a la diversidad.
- Aumentar los canales de comunicación y la interacción con personas inmigrantes.
- La creación de actitudes orientadas a la promoción de valores basados en la solidaridad y el diálogo.

Como ejemplo de educación intercultural, Cruz (2008) presenta una experiencia en un centro de secundaria, donde esta forma de actuar aparece de forma transversal, con una presencia continua en todas las actividades del centro, además recopilando materiales que permiten la formación de los docentes, interactuando entre ellos y compartiendo sus experiencias. "...cada miembro del grupo de trabajo constituido para este fin, según su especialidad integra en su programación la interculturalidad como tema transversal fundamental (...) grandes bloques: emigración e inmigración, prejuicios y estereotipos, derechos humanos, desarrollo sostenible y deuda externa." (2008,40)

1.6.3 Los medios y la formación del profesorado

La heterogeneidad de las aulas requiere, por parte de los docentes y de las instituciones, de un esfuerzo e inversión tanto profesional, como de medios con los que disponer; es una situación cuyo proceso de cambio y adaptación a las nuevas necesidades aún no ha finalizado, por lo que persisten carencias en este sentido, a pesar de las iniciativas encaminadas a paliar sus efectos, como la existencia de profesores de apoyo o programas de integración, como los que se aplican en diversos centros de enseñanza de la CAIB (“Vivim plegats” y “Tallers interculturals”) así como las medidas adoptadas para la inserción lingüística⁷¹.

La formación del profesorado es de suma importancia, a la hora de enfrentarse a esta nueva situación. Alegre (2002) insiste en la necesidad de formación de los docentes respecto a temas relacionados con los alumnos inmigrantes. Concibe una formación “en sentido amplio”, sobre la base de una doble dimensión:

- En el aspecto actitudinal, tener la adecuada sensibilidad con los temas que conciernen al proceso de la inmigración, respetar y valorar el fenómeno de la diversidad.
- En el aspecto aptitudinal, tener un nivel de conocimiento adecuado sobre la inmigración (causas que la originan, problemas legales,

⁷¹ En educación primaria se aplica el Programa d'immersió per a l'aprenentatge oral del català a los alumnos menores de ocho años, el Aula d'acogiment o de conversa es una medida extraordinaria dirigida a los alumnos de incorporación tardía de primaria; en educación secundaria se aplica el Pla d'acolliment lingüístic i cultural (PALIC).

políticas, etc.), sobre la cultura de origen propia de los alumnos inmigrantes (religión, lengua, costumbres, etc.) sobre los problemas psicosociales que sufre esta población (retraimiento, inestabilidad, etc.), sobre aquellos recursos pedagógicos dirigidos hacia la facilitación de la integración en la escuela de estos alumnos; sobre la actuación mediadora ante un conflicto intercultural.

Besalú (2002) se refiere al concepto de atención a la diversidad como: “un eufemismo para referirse a los discapacitados, a los lentos, a los marginados y a los alumnos pertenecientes a minorías” (2002, 74) y abre el debate en torno a si ésta práctica de apoyo debe dejarse exclusivamente a los profesores especialistas (psicopedagogía, educación especial, programas de compensatoria, etc.) o a la idea de que estos alumnos y las medidas que se les aplican conciernen a todo el equipo de profesores en su conjunto, como forma de aumentar la eficacia de los recursos y la coordinación, opción de la que el autor es partidario, aunque puntualizando la dificultad de poder llevar a cabo esta labor, sin el tiempo y recursos tanto materiales como humanos necesarios.

El que los docentes hayan participado o no de estos recursos es, sin duda, primordial a la hora de ejercer su práctica diaria, en centros donde haya alumnos de origen inmigrante; es obvio que un conocimiento e información positiva, sobre un grupo, debe desembocar en representaciones positivas hacia éste; otra cosa es el contenido de estos programas denominados interculturales (Jordán, 1998).

Sin duda, un dato preocupante es el hecho de la baja asistencia a estos cursos, García (1998:44) en una encuesta dirigida a 23 centros educativos de la Comarca del Bierzo advierte de que en el 76,79% de los casos la información recibida sobre los alumnos inmigrantes es escasa, a pesar de esa carencia, no se ve reflejada sobre dicha asistencia. A pesar de la importancia que parece representar el hecho de tener formación específica y adecuada, a la hora de enfrentarse al cambio social que acontece en las aulas, con la incorporación de alumnos de origen inmigrante, procedentes de países extranjeros.

Díaz-Aguado (2006,25) destaca que la mayoría de los estudios sobre profesorado y formación intercultural, se refieren a ésta como una condición determinante y una herramienta clave, a la hora de superar dificultades, hasta el momento desconocidas. "...debe cumplir las siguientes condiciones: ser al mismo tiempo teórica y práctica, favorecer en los profesores actitudes coherentes con los objetivos de la educación intercultural y, sobre todo, permitir adquirir los recursos necesarios para adaptar la enseñanza a la diversidad de los alumnos." (2006,25). Vallespir (2006, 242-246) en una investigación que desarrolla, sobre profesorado en Baleares, comprueba como hasta un 70,4% de éste opina que la ayuda que se recibe de la Administración, para tratar el tema de la interculturalidad es insuficiente. Además un 46% se consideraba escasamente preparado para hacer frente a las necesidades educativas del alumnado inmigrante.

Ante esta realidad cambiante a la que se enfrentan los docentes como profesionales, que median entre la rigidez del sistema institucional, caracterizado por una dinámica más lenta que la acontecida con el cambio

social actual, y la sociedad, representada en el alumnado. Gimeno (2007) habla de crisis de la profesión docente, a la que contribuyen, entre otros de los citados por el autor, aspectos como la falta de medios pedagógicos, la incertidumbre sobre su papel, desconocer el verdadero efecto de la educación como tal, la falta de formación sobre cómo abordar los problemas de una sociedad multiétnica, las exigencias sociales, pero al mismo tiempo la deslegitimación de su profesión en la práctica diaria. “La crisis perceptible en el profesorado hoy está en parte justificada por el hecho de no saber hacer frente a las nuevas situaciones, el no poder percibir su significado y el no saber cómo resolverlas. La mayoría no siente crisis, sino que expresa anomia, el malestar y el deseo de la huida.” (2007, 19)

1.6.4 Educación y movilidad social

Las grandes víctimas de esta situación pueden ser los alumnos de origen inmigrante, no hay que olvidar que se trata de una población vulnerable, lo que hace que las posibilidades de movilidad social estén, en buena medida, condicionadas por el capital cultural que se pueda adquirir, a lo largo de la vida académica. Por tanto, de suma importancia será el éxito o fracaso de este colectivo en su paso por los centros de enseñanza. A través de una estrategia de reconversión, los individuos podrían invertir en educación, como una vía para recuperar el estatus de la posición social que disfrutaban en el país de origen, o bien llevar a cabo un proceso de movilidad social ascendente intergeneracional; es decir, los hijos de los inmigrantes, a través de la adquisición de formación académica, conseguirían superar la situación precaria en la que se encontraban en su país de origen o en el actual de destino. Según

datos del Informe Pisa 2006, presentados por el Instituto de Evaluación (2007, 80-82) en éste se destaca el hecho de que los alumnos de origen inmigrante presentan tasas de rendimiento escolar inferiores a los alumnos autóctonos, esta circunstancia se observa en todas las Comunidades Autónomas. Además se pone también de manifiesto la influencia de las variables socioeconómicas y culturales de las familias y su relación directa con el rendimiento académico.

Desde las teorías de la reproducción, se defiende la existencia de un condicionamiento padecido por los grupos más desfavorecidos, basado en la reproducción social originada en el paso por la escuela, ésta con sus enseñanzas, en lugar de ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos, independientemente del origen social al que pertenezcan, no contribuiría a la movilidad social y de esta forma, el cambio que se produce, no es más que puramente estructural, del progreso de la sociedad en su conjunto, pero no de la reducción de la brecha que separa a unos u otros colectivos.

Bourdieu y Passeron (1970/2001) teóricos de esta corriente, consideran que las instituciones escolares, a través de su función ideológica, no hacen más que legitimar las desigualdades sociales; así, en un contexto social, en el que la posesión de títulos académicos facilita el acceso a ciertos privilegios, la escuela tendría una doble función, por una parte, asegurar la sucesión “discreta” de las posiciones de los socialmente favorecidos y, por otra, concienciar a los desfavorecidos de que su destino social y escolar es debido a su carencia de méritos y cualidades.

Bourdieu y Passeron presentan el concepto de “ethos de clase” y las expectativas y demandas de educación, para explicar los mecanismos que operan en este dominio ideológico. Los individuos, conscientes de su situación y probabilidades objetivas de éxito, convierten la objetividad en subjetividad, representada ésta por la anticipación de papeles y posiciones sociales a ocupar, de esta forma, las clases más desfavorecidas no invertirían tanto en educación, conscientes de su incapacidad de reconversión, debido a las escasas posibilidades de salir de su situación y a los permanentes obstáculos con los que se encuentran, en su trayectoria personal y académica.

Llegados a este punto se plantea la cuestión de si los inmigrantes optarán por esta vía, renunciando a las posibilidades que pueda otorgar la educación formal como medio de movilidad, conscientes de su realidad y dificultades sociales en las que se encuentra la mayoría de esta población. Willis (1993) se centra en la reproducción social, entendida como la sucesión de las relaciones existentes entre las clases sociales, como una forma de mantener el sistema capitalista, establecido bajo el mantenimiento de la desigualdad social entre unas y otras clases. Morgenstern (2002) pone de manifiesto cómo, a pesar de los cambios en el sistema educativo, éste no ha solventado el problema de ciertas desigualdades sociales, que tienen un reflejo en los resultados académicos; la procedencia social sigue siendo una pieza clave a la hora de determinar el paso por la enseñanza reglada.

En este sentido, la escuela sería una parte más del entramado, su trabajo sobre la base de las diferencias y la contribución que mantiene, con la ideología dominante, produciría la división entre actividades mentales y

manuales, entre clases obreras e intelectuales, en definitiva, entre la cultura de la transmisión intelectual que ofrece la escuela y la de aquellos que no ven en ésta y en lo que difunde una representación de sus intereses y objetivos futuros. Doménech (2005) considera que la escuela en Argentina continúa manteniendo una actitud de negación sobre la diversidad, a través de la difusión de una “cultura unificadora”, que al final propicia la existencia de un efecto desigual, entre unos y otros alumnos, según el desfase cultural de cada uno, respecto a esos valores dominantes.

La cultura escolar determina en parte esta dinámica, el hecho de mantener unos u otros posicionamientos puede tener consecuencias muy distintas, Marchesi (2005, 182-186) identifica una serie de dimensiones sobre las que se articularía esta forma de actuar y de transmisión de valores: Los objetivos educativos y las diferencias que se mantienen, en las representaciones de unos u otros alumnos; los procesos de cambio, es decir, la capacidad de la escuela por mantener una dinámica de cambio constante, adaptándose así a la realidad, o permanecer dentro de una forma de actuar estática; las relaciones entre los profesores, si éstas son cooperativas entre compañeros, se puede prosperar en la consecución de metas más amplias; la identificación con la institución escolar, se trata de dar valor al centro educativo y el proyecto que quiere desarrollar, participando en éste activamente.

La reacción de aquellos que pertenecen a minorías que, de una u otra forma, no ven representados sus intereses e inquietudes en la institución escolar y su manera de actuar y transmitir, daría lugar al fracaso de la escuela al no obtener resultados igualitarios. La resistencia, a un modelo contrapuesto a los intereses

objetivos de ciertos grupos, propiciaría la producción de comportamientos y actitudes que tendrían como consecuencia la permanencia en un estatus inferior, frente a otros grupos más privilegiados. Apple (1987), partiendo del análisis de la obra de Willis (1977) *Learning to labour*, considera que el futuro de estos estudiantes estará determinado por la cultura, que ellos mismos crean como resistencia a la imposición de la escuela. Pero, a este respecto, hay que considerar el hecho de la contradicción entre lo que la escuela difunde, la forma en que lo hace y las inquietudes de aquellos alumnos, provenientes de otras clases o grupos étnicos, cuyos intereses subjetivos chocan con aquellos representados por la institución escolar.

1.6.5 La interacción profesor / alumno inmigrante. El techo de cristal

La interacción que se establece con el profesor es de suma importancia, no sólo por la influencia que pueda tener en la configuración de un autoconcepto positivo, sino también como modelo a seguir, sin descuidar la orientación que adquiera el alumno hacia la aceptación o el rechazo de la escuela como medio hostil y difusor de una realidad que ni comprende ni comparte. Un fracaso escolar invitaría a abandonar los estudios y, con esto, el rechazo de la trayectoria académica como forma de ascenso social.

Una vez detalladas las circunstancias objetivas, en las que se encuentra la población inmigrante y los alumnos de ese origen, en el sistema educativo; se inicia el capítulo siguiente, con la presentación de un marco teórico, el de las

representaciones sociales, sobre factores que pueden configurar una visión distorsionada de la realidad, propiciando la clasificación de los individuos bajo la etiqueta de inmigrantes (diferenciando entre éstos grupos, en función de su nacionalidad de origen u otros aspectos como la distancia cultural o el idioma), unida a esta consideración, puede existir toda una serie de connotaciones negativas, que pueden provocar, en los alumnos, consecuencias como la interiorización de la infravaloración, de un autoconcepto negativo y de una trayectoria escolar negativa, reduciendo así las posibilidades sociales que puede ofrecer el capital, obtenido en el transcurso de la vida académica.

En primer lugar, se expone el paradigma de las representaciones sociales, como base teórica principal, sobre la que ir construyendo el análisis posterior; una vez presentado éste, se expone brevemente la metodología general de este estudio, junto con una serie de hipótesis iniciales.

CAPÍTULO 2

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRENSA ESCRITA EN MALLORCA

INTRODUCCIÓN

Como un primer paso que permita ir adentrándonos cada vez más en el análisis de las representaciones sociales, este capítulo se inicia con una breve exposición de dicho paradigma teórico, como una forma de poder situarse en aquella corriente, que será posteriormente objeto de un estudio más amplio. Tras esta presentación se lleva a cabo una primera aproximación analítica, se trata de un estudio sobre las representaciones sociales, en la prensa escrita. El objetivo, tal y como se ha señalado anteriormente, es el de obtener una visión de amplia de las representaciones sobre los inmigrantes, antes de concretar el estudio en una esfera más reducida.

2.1 EL PARADIGMA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

La teoría de las representaciones sociales se presenta como un marco de análisis adecuado para el objetivo de la investigación, se pretende descubrir la imagen que se tiene de los inmigrantes y la respuesta que se genera hacia éstos. Siempre desde una visión psicosocial, a través de la cual no existen representaciones aisladas, concebidas en los propios individuos, ni grupos que imponen mecánicamente su visión, sino un proceso de interacción, a través del cual se produce una influencia recíproca entre lo colectivo y lo individual, dando lugar a realidades subjetivas que son, por una parte, particulares de los individuos y, por otra, socialmente compartidas.

Dentro de esta interacción tienen su origen las representaciones sociales, aparecen como marcos de referencia, formas de aprehender una situación, una forma de familiarizarse con lo “extraño”. A continuación, se presenta una exposición más detallada de los diferentes elementos que forman parte de este paradigma.

2.1.1 Origen

Farr (2003,153-156) sitúa el origen del marco teórico de las representaciones sociales en Durkheim y su concepción sobre las representaciones colectivas, según el autor, ambas hacen referencia a valores y normas de colectividades, la diferencia radica en que las concebidas por Durkheim se presentan como una realidad más estable, su cambio es más lento (salvo bruscos cambios sociales) es algo que está ahí, independientemente de los individuos particulares, no se produce el grado de cambio e interacción de las representaciones sociales, en proceso de evolución constante.

Con el desarrollo de la división del trabajo, Durkheim (1933/1982) nos habla del desarrollo de la sociedad en la que la solidaridad orgánica, basada en la especialización de los individuos y sus funciones, reduce la omnipotencia de la conciencia colectiva sobre los individuos, es ahora, a través de las representaciones colectivas, como los individuos comparten ciertas normas y valores sociales. Advierte que las sociedades se encuentran en un proceso de cambio, movido por las necesidades de diferenciación y especialización de sus miembros, esta evolución precisa de un factor que actúe de nexo entre los sujetos, esto ocurre a través de la dependencia que se crea entre éstos y a las

representaciones colectivas que aparecen como una parte importante del determinismo social. “No cabe duda que es de toda evidencia que nada hay en la vida social que no se encuentre en las conciencias individuales; sólo que todo lo que se encuentra en estas últimas procede de la sociedad.” (1933/1982, 413)

Un paso importante en la concepción de la teoría tiene lugar con la obra de Berger y Luckmann⁷² (1966/1995) *La construcción social de la realidad*, en ésta se ponen los pilares de una intersubjetividad convertida en realidad social, creada a partir de las interacciones de la vida cotidiana. “El concepto de representación colectiva era adecuado para comprender el pensamiento de las personas en las sociedades premodernas (...) en las sociedades modernas las representaciones son más dinámicas, cambian todo el tiempo y no están tan compartidas. Por lo tanto, es más adecuado llamarlas sociales y no colectivas.” (Farr, 2003: 165). La noción concreta de representación social surge con la obra de Moscovici (1961 / 1976) su incidencia fue escasa hasta la década de los años 80, cuando la generalización de estudios crea un espacio para el dominio de dicha teoría.

2.1.2 Definición

Podríamos definir las representaciones sociales como una herramienta colectiva, considerada como un medio útil para interpretar y dar sentido a los comportamientos e intercambios, con aquellos de los que no poseemos una

⁷² En la bibliografía presento la edición de 1995 por ser la que he manejado, la primera edición en inglés es de 1966 y la primera en castellano de 1968.

información de primera mano y hemos de guiarnos por construcciones intelectuales colectivas, creadas por el endogrupo o por grupos más afines que el percibido. "...obra de sujetos sociales deseosos de conferir un sentido a los acontecimientos, a los comportamientos y a los intercambios con el prójimo" (Moscovici, 1975/1984: 75).

Jodelet (1988:473) las define como una forma de conocimiento social, como la actividad mental de los individuos y grupos utilizada para mantener una posición frente a determinados acontecimientos u objetos. Una característica es su dualidad, en el sentido de que, por una parte, categorizan objetos, aquellos eventos que encontramos con particularidades propias del grupo que las adquiere, con el fin de predecir y, por otra parte, inciden en nuestra forma de pensar, de interpretar las acciones de los miembros del grupo en cuestión. Se conciben no sólo como una forma de entender "una realidad", sino también de comunicarla; se trata de reproducir una manera concreta de ver un mundo sintetizado, ordenado y percibido por quienes comparten esa representación.

2.1.3 Proceso de configuración

El proceso de atribución se inicia cuando un individuo observa una conducta y finaliza cuando éste establece una causa, como forma de explicar dicho comportamiento. El problema que se plantea es la existencia de un sesgo por parte de quien observa, ya que interpreta lo que ve desde su campo de representación y no del que concierne al sujeto de la acción; dicho proceso se presenta como uno de los más importantes en la creación de representaciones, está caracterizado por la emisión de un juicio, una intuición o simplemente un

sentimiento hacia el estado de otro individuo. Ante una situación de incertidumbre, temor o posible amenaza de la forma de percibir del exogrupo, la inferencia intenta establecer un sentido a la situación, un cierto grado de estabilidad. El grupo capta, atrapa, el mundo exterior y lo dota de un sentido determinado en el que pueda inscribirse su acción.

El contexto social, en el que se originan y configuran las representaciones, influye de forma considerable en su composición. La intersección entre lo individual y lo social aparece en la vida cotidiana, como una fusión de influencia recíproca que difumina los límites de ambas dimensiones. Es dentro del complejo entramado de interacciones sociales, cargadas de intersubjetividad, donde el individuo es socializado, adquiere una visión del mundo y de la realidad, en virtud de su contexto utilizará ciertos códigos de comunicación, será heredero de una base cultural, de unos u otros valores e ideologías.

La relación con el mundo social otorga el conocimiento “espontáneo”, aquel que adquirimos por el sentido común y la forma de entender los acontecimientos. “Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos, y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido.” (Jodelet, 1988:473).

El grupo al que se pertenece o aquel tomado como referencia, modelo a seguir con influencia sobre la forma de interpretar y percibir acontecimientos, tendrá

suma importancia en la elaboración del conocimiento adquirido en la cotidianeidad, no sólo será un filtro y una guía a seguir, también la actitud amparada por el consenso primará a la hora de elaborar juicios sobre los “otros”.

Las representaciones sociales tienen unas características propias en función del marco social en el que se han originado, los factores que pueden influir en su configuración son de origen diverso; así, éstas pueden ser consecuencia tanto de aspectos sociales globales, como de otros más específicos. “Las representaciones sociales (...) derivan de la situación global de la clase trabajadora, pero también de las formas específicas que toman para un individuo concreto la experiencia de la escuela, del trabajo, del sindicalismo, de las actividades relacionadas con ello y, en fin, de la persistencia de viejas normas”. (Herzlich, 1975: 408).

2.1.4 Estructura

A la hora de analizar la representación social, Moscovici (1975/1984) propone centrarse en tres dimensiones, sobre las que se estructuran los contenidos de las representaciones sociales: información, actitud y campo de representación; veamos cada una de ellas por separado:

- Información, cantidad y tipo de conocimiento acerca del objeto representado. Las fuentes de conocimiento son múltiples y variadas, todo ser social pertenece o interactúa con multitud de grupos y contextos

en situaciones diversas, por tanto, no parece lógico enmarcar a un individuo, en un solo contexto del que obtendrá la información social.

- Actitud, es la dimensión primigenia del fenómeno, se constituye desde el mismo inicio del proceso y expresa una orientación general, frente al objeto representado, positiva o negativa. Una actitud puede ser definida como una evaluación, positiva o negativa, sobre un objeto dado. Se distinguen tres procesos psicológicos sobre los que se forman y mantienen las actitudes:
 - Cognitivos, la evaluación tiene su origen en las creencias y conocimiento sobre el objeto.
 - Afectivos, la base de la evaluación son las emociones y sentimientos.
 - Conductuales, la evaluación se basa en actuaciones y comportamientos en relación al objeto.

La actitud puede basarse en alguno de estos factores, en todos o en la combinación de alguno de ellos. Huici y cols. (1996, 66) distinguen las siguientes relaciones entre los componentes actitudinales:

- Consistencia afectivo-cognitiva, la actitud está dirigida hacia la misma dirección (positiva o negativa) que las creencias y estados afectivos.
- Consistencia afectivo-conativa, consiste en la vinculación afecto-conducta, en función de la cual, una conducta de aproximación a un objeto estará relacionada con un afecto positivo.

- Consistencia cognitivo-conativa, se refiere a la consistencia entre creencias y conducta.

Campo de representación, corresponde a la forma en que queda organizada la información, el contenido y estructuración jerárquica de ésta, así como las propiedades más subjetivas originadas en la imaginación, correspondientes al enlace de diversas concepciones. Una de sus manifestaciones tiene lugar a través del discurso utilizado por un grupo para referirse a otro, sobre el que mantiene una representación.

2.1.5 Procesos de la representación

Entendemos por proceso de representación, aquel que consiste en la configuración de las propias representaciones en los sujetos, éste se inicia con la objetivación del objeto en cuestión y el denominado “anclaje” como forma de clasificar la información, recibida en nuestro sistema de categorías.

2.1.5.1 La objetivación

A la hora de referirnos a un objeto empleamos palabras, pero no sólo éstas, también gestos que entran a formar parte de la comunicación no verbal, connotaciones que encierra nuestra experiencia, la pertenencia a un determinado grupo, o la influencia de un grupo de referencia que guía nuestro comportamiento, nuestra forma de actuar ante los demás, ante los extraños.

Cuando una imagen queda conectada a una palabra, o idea compartida por un grupo, y ésta se acaba concibiendo como parte de la realidad, estamos ante la objetivización, definida como el proceso que otorga vigencia a una serie de significados, quedando establecida una correspondencia entre conceptos e imágenes, lo desconocido pasa a convertirse en familiar. Licata (2003) en su estudio sobre las nacionalidades en Europa y la identidad de una nacionalidad europea, pone el énfasis en un proceso de objetivación del concepto de nación, que se ha ido configurando en Europa, idea que acaba considerándose como un objeto, una realidad natural a la que se unen toda una serie de elementos, dando lugar a representaciones sociales compartidas, por los miembros de aquellos grupos que se consideran de igual nacionalidad, utilizan este instrumento cognitivo social para categorizar al exogrupo y a ellos mismos como miembros de un grupo particular.

El proceso de objetivación transcurre a lo largo de tres fases:

- Selección y descontextualización, se trata de seleccionar una serie de informaciones sobre un objeto concreto, descontextualizarlas y así volver a interpretar reorganizándolas al acomodo de nuestra forma particular de ver el mundo.
- Esquema figurativo, la información descontextualizada es organizada en un esquema, en el que las imágenes reproducen la estructura conceptual.
- Naturalización, fase que podríamos denominar también cosificación, consiste en presentar como realidad los elementos que componen el

esquema figurativo, los conceptos pasan a formar parte de categorías sociales del lenguaje.

2.1.5.2 El anclaje “anchoring”

Es un proceso por el cual clasificamos, a partir de nuestro sistema de categorías preestablecido, aquellos comportamientos o informaciones desconocidas para darles un marco familiar en el que poder comparar e interpretar, para darles un sentido, en virtud de la particular forma de percibir la realidad. A partir de ese momento, la representación forma parte del mundo social en el que nos movemos.

2.1.6 El contexto social y las representaciones sociales

El contexto social incide sobre las representaciones sociales y las características particulares en las que quedan configuradas. Es complejo determinar la cantidad y el peso de cada uno de los factores que inciden en este proceso. Existe una prioridad teórica para establecer el hecho de poder considerar social o no a una representación, para ello se hace necesario establecer los límites entre los que enmarcar los criterios internos y externos de la representación. El primero hace referencia a la diferenciación entre un conjunto de imágenes y actitudes y una estructura socialmente elaborada y compartida; el segundo, indica la presencia o no de un conocimiento social que reconstruye el objeto.

2.1.7 Diferentes corrientes de aproximación al concepto

En la tradición teórica de las representaciones sociales, podemos encontrar diversas corrientes que se distinguen por la forma de abordar su estudio. Jodelet (1988, 478-480) establece una clasificación de seis ópticas o enfoques distintos de abordar el concepto:

1. Considera que el sujeto construye su representación a través de una actividad puramente cognitiva. Se distinguen dos dimensiones: una contextual, la representación aparece como cognición social, fruto de la situación de interacción social en la que encuentra el sujeto; otra dimensión es la de pertenencia, se considera al individuo como un sujeto social, esta condición influye en su elaboración de ideas a través de valores y modelos interiorizados por el grupo de pertenencia o ideologías transmitidas por la sociedad.
2. La representación que elabora el sujeto contiene el particular sentido que otorga éste a su propia experiencia. En el ámbito social el individuo se encuentra influido por sistemas de codificación e interpretación sobre los hechos sociales, así como valores y aspiraciones sociales que son proyectadas en la creación de la representación.
3. La representación es vista como una tipología especial de discurso, de ahí la importancia de la comunicación entre sujetos sociales y la composición de representaciones sociales, al llevar a cabo esta práctica social.

4. Los individuos ocupan posiciones en la sociedad, éstas determinan una serie de normas institucionales a las que están adscritos y unas ideologías; estas características quedan reflejadas en su representación social.
5. Las representaciones están caracterizadas por una dinámica consecuencia de las constantes relacionales intergrupales, modificando las representaciones que los individuos tienen de sí mismos, del grupo, de los otros grupos y de sus miembros.
6. La perspectiva más sociológica, presenta al sujeto con una fuerte determinación social, las representaciones son fruto de los esquemas de pensamiento establecidos socialmente, de las ideologías y la estructura que establecen como forma de percibir el mundo.

Echevarría (1991, 272 y 273), por su parte, distingue cuatro grandes líneas de trabajo, en las que se enmarcan las diferentes corrientes del estudio de las representaciones:

1. La línea sociológica, Echevarría utiliza una definición similar a la de Jodelet para referirse a esta categoría: “el individuo está determinado socialmente y las representaciones son reproducciones de esquemas establecidos y estructurados por la ideología (...) las representaciones son aquí copias de las ideologías dominantes o de las relaciones sociales.” (1991, 272).
2. Las representaciones sociales estarían determinadas por las relaciones entre los grupos, el origen tendría lugar en los procesos y comparación social.

3. Se utilizan las representaciones sociales para estudiar la actividad cognitiva de los individuos y la relación entre éstas y los comportamientos.
4. Otra línea se centra sobre los objetivos más valorados de la sociedad y situados en posición de conflictos de ideas.

El cuadro 1.3 muestra los autores más destacados, según Jodelet y Echevarría, y las diferencias, en cuanto a la base de aproximación al concepto, en cada uno de ellos:

Cuadro 1.3: Convergencia y divergencia de ambas clasificaciones: Jodelet y Echevarría

	Actividad cognitiva	Valores y aspiración social	Relaciones intergrupales	Determinismo social	Discurso ideología	Posición y normas sociales
Echevarría	Abrie, Flament.	Moscovici, Herzlich, Chombart de Lawe	Doise, Giacomo	Bourdieu, Faugeron, Gilly, Paez		
Jodelet	Abrie, Codol, Flament, Apfelbaum	Herzlich, Chombart de Lawe	Doise, Giacomo	Bourdieu, Faugeron	Windisch	Gilly, Plon

Fuente: Elaboración propia a partir de Jodelet (1988) y Echevarría (1991)

Esta presentación da cuenta de la pluralidad de enfoques utilizados, lo cual permite adaptar el paradigma de las representaciones, debido a su flexibilidad, a diferentes esferas que aparecen dentro de la complejidad de los fenómenos sociales, pudiendo así partir de una visión holística que considere diversas aproximaciones. En el epígrafe siguiente se plantea la existencia de la multiplicidad de enfoques metodológicos, confirmando la flexibilidad que permite el análisis desde este paradigma.

2.1.8 Metodología de análisis

Los métodos de análisis usados en el campo de las representaciones sociales son muy diversos, no existe una línea tradicionalmente usada para tal fin, se han utilizado tanto técnicas cuantitativas como cualitativas. "... la complejidad metodológica en sentido amplio, se concibe como algo inherente al estudio y la investigación sobre representaciones sociales. Entre las técnicas utilizadas para el análisis de las representaciones sociales se encuentran alternativas muy diversas..." (Echevarría, 1991:273).

2.1.9 Investigaciones en las representaciones sociales

A continuación se presentan una serie de estudios sobre representaciones sociales llevados a cabo en diferentes ámbitos: en el de la enseñanza Uzzell y Blud (1993), Duveen y Lloyd (1993), López (1996); en el de la identificación de otros grupos, Philogène (2000), Vasilachis (2003) o el caso de la representación de una creencia social compartida dentro del propio grupo como es el caso de los estudios de Ben-Asher (2003) o Lindeman (2002).

La intención es doble, por un lado, se pretende mostrar la multidimensionalidad de representaciones sociales existentes en la realidad cotidiana, sirviendo de marco para nuestras interpretaciones y orientaciones conductuales; y por otro, presentar, de forma escueta, la línea que ha seguido el debate de dicho paradigma los últimos años.

Dentro de la tendencia más centrada en el proceso cognitivo, encontramos estudios como los de Uzzell y Blud (1993) o Duveen y Lloyd (1993), las representaciones sociales, constituidas en una actividad cognitiva, incidirán en los sujetos haciéndoles partícipes de esta visión de la realidad; ambos estudios se centran en los niños y su proceso de socialización, relacionada con la influencia de la institución escolar o la figura del docente como educador y transmisor de los modelos sociales predominantes.

Así, los niños interiorizarían la representación, a través de la influencia sesgada por la posición social mayoritaria. Las representaciones sociales se presentan como una aportación de conocimientos sobre determinados objetos o interpretaciones de la realidad, que van siendo adquiridos, por los individuos, en los primeros años de socialización.

Duveen y Lloyd (1993) mediante un estudio etnográfico analizan los hechos que ocurren en un aula de educación infantil; el objetivo es observar cómo se van configurando diversos aspectos que modifican la conducta, originando identidades de género en las prácticas escolares y la forma en que van reforzándose las representaciones sociales a este respecto. Distinguen varios “espacios” en los que se producen categorizaciones:

- Categorías sociales, la interacción se organiza en torno a categorías fundamentales (p. ej. hombre, mujer) utilizadas a la hora de organizar la vida en la clase.

- La composición de los grupos, los maestros, en muchos casos, organizan los grupos bajo criterios de género.
- “Material culture”, es curioso como juguetes, juegos y otras actividades de ocio están contruidos con la base diferenciadora de género.
- Las actividades, el estudio pone un ejemplo sobre la representación en el aula de la vida doméstica, en la que se reparten los papeles, en función del sexo, las niñas cuidan la casa y los niños van al trabajo.
- Los espacios utilizados por el maestro a la hora de separar a niños y niñas.
- Los estilos de comportamiento, los maestros censuran unas u otras conductas para adaptarlas a lo que es correcto para una niña o un niño.

Es el propio profesor, representante de los valores dominantes en una sociedad concreta y responsable de transmitir su sucesión y aceptación, el que con su conducta propicia la formación y adopción de ciertas representaciones por parte de los alumnos, naturalmente, cabe aquí advertir del hecho de que la existencia de esos valores y patrones de conducta, en la sociedad en cuestión, sirve para reforzar ese proceso; los niños acogen unas representaciones para juzgar y ser juzgados en el momento mismo, en que aparece la disidencia.

De igual forma, los docentes se encuentran en una posición, en la que es más sencillo aceptar el juego, que oponerse a la violencia simbólica del resto; entendida ésta última como aquella que se ejerce al dar por válidos unos planteamientos de la cultura dominante, rebajando en esta acción a otras minoritarias.

Uzzell y Blud (1993) se centran en cómo, una vez interiorizada la representación, las posibilidades de cambio cognitivo van menguando, a medida que aumenta la exposición y el refuerzo constante de la representación consensuada, por la mayoría dominante. Su estudio tiene como objetivo analizar el cambio cognitivo en los niños, antes y después de recibir una información contradictoria, con las representaciones sociales de la historia, en concreto aquellas referidas a las creencias sobre el pueblo vikingo, interiorizadas hasta ese momento.

La población objeto de estudio está constituida por alumnos de diferentes cursos de varias escuelas de la ciudad de York (Inglaterra). La propuesta para el análisis se basa en examinar las diferencias en la estructura cognitiva de los alumnos antes y después de la visita a un museo, en el que la historia que se narraba allí sobre los vikingos, era ambigua respecto a las creencias mantenidas en la sociedad.

El estudio pone de relieve un hecho interesante respecto a la edad de los alumnos; se comprueba que antes de la visita al museo no existían notables diferencias, entre los diversos grupos de edad, tras la visita se advierte una diferencia mayor en los grupos de edad más jóvenes. A medida que los niños aumentan en edad, la distinción entre pre-visita y post-visita se torna menos clara y la representación social más homogénea. Parece ser que a medida que los individuos tienen más edad, la representación social dominante está más interiorizada y es mayor la resistencia al cambio de ésta.

Ballester, Santiago y Sastre (1996) observan como la existencia de representaciones, interiorizadas y asumidas sobre un colectivo, origina la atribución de una serie de necesidades, que no hacen más que dificultar la posibilidad de cambio en las representaciones. Refiriéndose a las propias de la vejez, llevan a cabo un estudio en el que advierten de la formación de una representación negativa, basada en el consenso de una población concreta y cómo se va configurando una representación positiva, desde la información contradictoria, creada sobre una imagen favorable de la vejez, reclamada por un sector del propio colectivo en cuestión; consecuencia de esta situación, se produce un desfase entre las representaciones sociales asumidas, compartidas por la mayoría y el consenso social, que originan una demanda concreta de servicios sociales, como respuesta a las demandas representadas, y las necesidades que surgen de la nueva representación, acorde con otra realidad.

López (1996) centra su estudio en procesos vividos por adultos, no tanto en la interiorización de principios sociales generales⁷³, sino en su propia experiencia como receptores de formación y la autorepresentación de su proceso de aprendizaje y de ésta. Además, advierte del hecho de que factores como las diferencias de la propia experiencia cultural de los individuos y su biografía personal inciden en la significación, que puedan tener para éstos las representaciones sociales. El autor analiza las representaciones sociales presentadas por los profesores universitarios sobre los procesos de formación y su práctica educativa. Partiendo del marco teórico del pensamiento del profesor como referencia, se adentra en el concepto de representación social, a través de tres campos:

⁷³ Entendiendo éstos como aquellos comunes a una sociedad concreta cuya mayoría dominante comparte.

- Actitud, los sujetos objeto de estudio presentan una actitud idealizada hacia la formación docente recibida, mientras que acuden a la responsabilidad individual de cada uno para un aumento de la formación y especialización.
- Campo de representación, el ideal es el de la docencia como una profesión superior por su utilidad para la sociedad, mientras que la realidad es bien distinta y la docencia queda infravalorada frente a otras profesiones de categoría similar. Los sujetos presentan una visión desestructurada de su situación docente / profesional.
- Información, la de la mayoría está determinada por el origen formativo y la formación pedagógica. Aunque, un pequeño grupo, aquellos que han participado en cursos para la formación docente o en investigación educativa tienen una información más detallada, extensa y racionalizada sobre la situación.

El estudio llega a una serie de conclusiones interesantes sobre la base de las actitudes y pensamiento de los profesores. Los elementos de tipo afectivo-social tienen mayor peso que los de tipo reflexivo e intelectual, este factor incide en el hecho de tener mayor significación, para las representaciones sociales, la valoración personal fruto de la experiencia y la cultura particular, que una consideración de tipo lógico-analítica.

No sólo el tiempo expuesto a la influencia de una representación tiene peso sobre su interiorización, sino que ésta variará de unos sujetos a otros en función de las diferentes experiencias sociales de éstos. Una continuación de

este debate la encontramos en Lindeman (2002), el autor explora las diferentes representaciones sociales de Dios y como se interrelacionan los atributos asignados a tal idea. La hipótesis parte de la existencia de una representación mental y lo que se pretende demostrar es cómo, gracias a la interacción social, se convierte en una visión de la realidad compartida por el grupo.

Las variables utilizadas se agruparon en tres grupos: la religiosidad, la participación religiosa y los atributos de Dios. Los resultados muestran la forma en que los individuos variaban la representación de Dios, de la que eran partícipes, en función del grado de interiorización de las variables mencionadas.

La función de las representaciones sociales como medio para mantener la posición dominante de las mayorías, frente al resto de grupos, ha sido también objeto de estudio; Philogène (2000) utiliza el concepto de representación social para analizar la dualidad que se establece en Estados Unidos, en cuanto al proceso de integración de los inmigrantes, por un lado, existe la visión de una gran sociedad multicultural y por otro, la de la división unida a la exclusión, en el caso del estudio se refiere a la dicotomía que se establece entre blancos y negros, esta contradice la visión de Estados Unidos como una sociedad integradora de inmigrantes y presenta la realidad de una sociedad multicultural diferenciada, en la que persiste un grupo privilegiado que accede a los puestos clave de poder (los americanos de origen Británico o de ciertos lugares de Europa) mientras otros grupos minoritarios siguen sufriendo la exclusión.

Las representaciones (siguiendo el estudio de Philogène) pueden ser expresadas mediante los nombres utilizados para designar a otros grupos, o a sus miembros, tal es el caso que utilizan los sujetos analizados por la autora para referirse a los distintos tipos de ciudadanos americanos, diferenciados por blancos y negros, en el caso de los pertenecientes a la “comunidad negra” surgen diferentes formas para referirse a los individuos “negros del gueto” o a los de otro nivel social, también se dan diferencias entre los de origen inmigrante reciente provenientes de África o el Caribe y los denominados “americano negro”, cada grupo con sus pertinentes representaciones sociales y una propia visión del mundo y de los otros grupos en la que éstos son categorizados, enfatizando aquellos aspectos que muestran la diferencia cultural y social.

Partiendo de la idea de un acervo común de valores compartidos por el grupo social y de la utilización del consenso como presión sobre sus miembros; el intento de supremacía del grupo sobre el individuo, se puede constatar en los diferentes trabajos citados, donde se muestra una realidad subjetiva grupal, entendida como un aspecto externo al individuo, pero que acaba, de alguna forma, compartiendo y constituyendo como propia la idea de cierta representación social sobre un objeto dado.

El discurso dominante pasa a ser, desde hace algunos años, objeto de estudio como difusor de las representaciones sociales, en este sentido, el análisis de la prensa escrita ocupará un lugar destacado⁷⁴; Vasilachis (2003) es una de las autoras que continua en esta línea de análisis crítico del discurso, utilizado por

⁷⁴ El tema queda desarrollado en el capítulo 2.

la prensa escrita en la construcción de representaciones sociales, acerca de las personas que viven en la calle. El objetivo de la investigación es comparar esas representaciones con las construidas por estas mismas personas para referirse a sí mismas, a las relaciones que entablan, a su situación, identidad y aspiraciones.

El estudio revela la injusticia a la que es sometida esta población, en un proceso de exclusión del que participan los medios de comunicación, clasificando, categorizando y generalizando las diferencias entre estos individuos y el resto de la sociedad acomodada, difundiendo unos valores y visiones del mundo que legitiman la desigualdad y el poder de unos sobre otros.

La autora pudo constatar, en las diferentes entrevistas realizadas a personas con una difícil situación social, como existía gran diferencia entre las representaciones que aparecían en la prensa y las que estos individuos expresaban. Aspectos como la experiencia laboral, el nivel educativo, situación familiar, causas que les habían conducido a una determinada situación, etc. establecían una brecha entre el discurso dominante y el de los marginados.

Las representaciones sociales no son permanentes, sino que existe la posibilidad de un cambio total en su concepción, éste puede estar marcado por la continua información contradictoria que se reciba. Ben-Asher (2003) muestra la dinámica de cambio de las representaciones sociales, en un principio hegemónicas para un conjunto amplio de la sociedad, en ese caso de la israelí y su fe absoluta en el ejército.

Ante un hecho contradictorio con la representación social del ejército, surge la oposición de un subgrupo que inicia un proceso de emancipación y cambio en su representación, poniendo en evidencia la posición social hegemónica. El nuevo grupo con su particular identidad se organiza en pro de sus representaciones, aunque no tiene lugar un cambio total del sistema de ideas existente, lo que ocurre es que la nueva información se fija sobre el sistema anterior, integrando las nuevas representaciones sobre las preexistentes.

El contexto social, sólo por el hecho de ser desde donde tiene lugar la interacción entre unos y otros, es de suma importancia a la hora de configurar y de procesar la interiorización de unas u otras representaciones sociales, de ahí que sea necesario en el análisis examinar el marco social (en toda la amplitud del concepto, marco jurídico, laboral, demográfico, económico, etc.) en el que se desenvuelven y son percibidos los inmigrantes, así como en el que se desenvuelven aquellos que participan de esas representaciones.

2.2 METODOLOGÍA GENERAL Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Una vez presentado el paradigma de las representaciones sociales, base teórica principal, de la que parte esta investigación, en su conjunto. Se pretende utilizar este principio teórico, como marco, para un análisis que transcurre por diversas esferas, la última de éstas se adentra en las representaciones sociales expresadas por los docentes, sobre el fenómeno de la inmigración.

La idea parte de la consideración de este colectivo, como integrantes de una institución, la escolar, uno de los ejes principales, sobre los que se vertebra la responsabilidad social, de la transmisión del proceso socializador. La introspección analítica se realiza a través de esferas, bajo un proceso dividido en diversas fases.

La primera aproximación al concepto tiene lugar a través del análisis de representaciones sobre la inmigración, en la prensa escrita⁷⁵, el objetivo es conocer cómo aparecen éstas, en un medio que difunde y refuerza valores sociales dominantes, incluidos en el discurso propio de las corrientes de opinión, que utilizan este medio de comunicación, para ir convirtiéndose en predominantes.

Este acercamiento se lleva a cabo con el fin de conocer representaciones sociales, sobre el fenómeno en cuestión, que formen parte de un contexto cercano, considerando el objeto enmarcado en la “sociedad balear” de ahí que los diarios, que forman parte de la muestra, sean escogidos dentro de la prensa local. De esta forma se consigue, por una parte, una aproximación dentro de una esfera superior, a la propia de un centro de enseñanza como contexto y, por otra, la configuración de ciertas variables y tendencias interesantes, que facilitaran el análisis posterior, centrado ya en un caso más concreto y microsocial.

⁷⁵ El estudio se limita a la prensa local, con el fin de concretar, en lo posible, el discurso analizado.

Partiendo de la premisa de que los docentes se encuentran situados en un sistema, que a su vez forma parte de otro más amplio, en el que aparecen una serie de valores sociales dominantes, considerando, a su vez, que la prensa se encuentra en ese nivel de generalización. Una vez conocidas las representaciones sociales que forman parte de ese dominio, parece apropiado iniciar un análisis microsocial, centrado en un grupo concreto, en este caso el de los docentes, como tales.

En este punto aparece el estudio de caso, como metodología aplicada, con el fin de adentrarse en circunstancias muy concretas, contextos extremos, para comprobar como opera el uso de ese mecanismo psicosocial, las representaciones sociales, en el pensamiento del docente y la forma de interpretar y enfrentarse a una situación social cambiante. En la búsqueda de un contexto, en el que se enmarquen los centros de enseñanza, que se caractericen por la fuerte presencia de inmigrantes extracomunitarios, junto con una serie de factores de acusada vulnerabilidad social, se ha optado para el tratamiento del caso, por centrarse en un barrio, el de Son Gotleu, etiquetado por el imaginario social como un barrio socialmente problemático.

Se trata de ver cómo operan los docentes en un medio hostil, en el que deben convivir con toda una serie de “amenazas”, representadas por un cambio social, que no controlan y ante el que deben operar con unos medios, que ellos mismos consideran como escasos e inapropiados para tal fin. La aproximación a sus representaciones sociales se lleva a cabo a través de la aplicación de diversos instrumentos metodológicos, tales como la encuesta y el grupo de discusión. El contexto en el que se encuentran los centros también es objeto de

estudio, para ello se procederá a la utilización de datos de fuentes oficiales, así como a la realización de entrevistas a personas clave o el estudio de artículos de prensa relacionados con el barrio.⁷⁶

Las víctimas finales de esta situación son los alumnos, que ven así menguadas sus posibilidades, en una escuela incapaz de asegurar al cien por cien, que no se dé una reproducción social, a través de la cual desaparecen las expectativas de movilidad social ascendente, fracasando la institución escolar y los docentes, como protagonistas del día a día en las aulas. Los alumnos, la otra parte en cuestión, serán objeto de estudio, con la aplicación de una encuesta, con el fin de conocer aspectos objetivos, tales como los referidos a cuestiones socio-demográficas, y otros sobre valoraciones diversas, entre las que se encuentra la opinión sobre la escuela, o sobre la relación con los docentes⁷⁷.

Veamos brevemente, las hipótesis iniciales, sobre las que parte esta múltiple investigación:

1. La existencia de representaciones sociales sobre los inmigrantes en la prensa escrita.
2. Las representaciones sociales de la prensa y su reflejo, o coincidencia en diversos aspectos, con las que aparecen en los docentes,

⁷⁶ En el epígrafe: "Esferas del trabajo de campo etnográfico" capítulo 4, aparece con más detalle la metodología utilizada en el estudio de caso; esta misma se encuentra después desarrollada de forma más concreta, en cada uno de los análisis realizados.

⁷⁷ Una explicación más detallada, aparece en el epígrafe: "Aproximación a los alumnos, capítulo 4.

confirmando así la existencia de puntos comunes, en un espacio social compartido.

3. El contexto social, representado por un barrio como el de Son Gotleu, aparece en la representación que manifiestan los docentes sobre los alumnos, como un condicionante negativo.
4. La representación social de los inmigrantes y la influencia sobre la relación mantenida entre docentes y familias de inmigrantes. Manifestándose la representación de una inconcordancia cultural entre ambos que dificulta la interacción simétrica.
5. Los docentes mantienen una serie de representaciones sociales sobre los inmigrantes.
6. El uso de estas representaciones sociales en la práctica docente diaria, como herramienta psicosocial para organizar, clasificar y actuar en dicho contexto.
7. La categorización de los alumnos según origen geográfico global: inmigrantes extracomunitarios / autóctonos; según origen más concreto: residir o no en Son Gotleu.
8. Es un fenómeno plural y complejo:

- a. Existe una tipología de alumnos inmigrantes en función de su origen, a la que corresponde una serie de representaciones sociales diferentes.
9. Discurso docente, se plantea la existencia de dicho discurso, armado ideológicamente, sobre la base de la pedagogía escolar, el funcionamiento de la institución como tal, el estatus social en el que se insertan los docentes, el rol que desempeñan como educadores, con la responsabilidad social adscrita a su profesión, en cuanto al hecho de transmitir unos conocimientos que aparecen junto a unos “valores dominantes”, entre los que se encuentran aquellos propios de la “cultura autóctona”, considerada así por los sujetos. Discurso docente, cuya estructura mantiene algunos patrones comunes, con variantes en función de la realidad concreta y la presencia de inmigrantes en el centro propio.
10. Las representaciones influyen en:
- a. La actividad docente
 - b. La relación con los alumnos
 - c. La actitud y comunicación que se mantiene con los alumnos inmigrantes y sus familias
11. Los alumnos inmigrantes valoran la escuela y a los docentes, de forma positiva, pero algunos pueden entrar en contradicciones varias, que pueden dar lugar a disidentes, que opten por cierto rechazo.

2.3 ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PRENSA

Como primer paso de este análisis que va de lo general a lo concreto, se procede a presentar el resultado de una investigación, que tiene como objeto el estudio de los artículos de prensa escrita local, sobre la forma en que aparecen en los artículos, situaciones en las que el protagonista principal es la inmigración o los inmigrantes.

2.3.1 La prensa escrita en la CAIB

La prensa diaria más representativa en Baleares está formada por el diario Última Hora, Última Hora de Menorca, Última Hora Ibiza y Formentera, Diari Balears, Diario de Mallorca, Diario de Menorca, Diario de Ibiza, El Mundo-el Día de Baleares- y el Mallorca Daily Bulletin.

Respecto a la importancia de estos diarios⁷⁸, en cuanto a tirada y difusión⁷⁹, en el período 2002-2003 (años centrales de este estudio), destacan: en primer lugar, Última Hora con una tirada media de 40.417 diarios en el año 2003 y 32.633 de difusión estimada; el segundo lugar está ocupado por el Diario de Mallorca con una tirada media de 27.614 ejemplares y una difusión estimada en 22.921; la tercera posición es para El Día de Baleares –El Mundo- con una media de tirada de 18.730 y una de difusión de 15.181.

⁷⁸ Aquellos diarios cuyas instalaciones se encuentran asentadas en la comunidad y tratan ampliamente el tema local en sus páginas.

⁷⁹ Fuente: Oficina de Justificación de la Difusión y datos ofrecidos por los diarios.

Los lectores, según datos del INE (2004) en comparación con la media de lectura de diarios del resto del Estado, ocupan una buena posición en cuanto a porcentaje de población que lee habitualmente, el porcentaje medio de lectores mayores de 14 años, durante el período 2000-02, en Baleares se sitúa en el 47,03%, mientras que el porcentaje medio para el resto de España es del 36,53%.

A continuación se presenta un análisis de la población lectora, tomando como base los datos ofrecidos por la Dirección General de Comunicación (2003) y una serie de variables socio-demográficas:

Por sexos, un 59,10% de los lectores son hombres, el tramo de edad más representativa es la de aquellos mayores de 45 años (un 42,80% de los lectores), los de edades comprendidas entre 25 y 44 años representan el 37,60% y los menores de 25 años el 19,60%; la media de edad de los lectores está en torno a los 42,10 años. Si consideramos la formación académica, el 60,83% de los lectores tiene nivel elemental o medio, el segundo grupo en importancia, respecto del total de lectores, es el de aquellos con nivel de titulación media o superior, representando el 20,77%, los que cuentan con estudios primarios representan el 14,83% y sin estudios el 3,5%.

Si nos atenemos a un análisis más exhaustivo, teniendo en cuenta cada grupo por separado y la importancia relativa de los lectores, dentro de cada grupo de igual formación académica. Considerando los de mayor importancia relativa, tenemos que el grupo formado por sujetos con nivel académico medio presenta un porcentaje de lectores de prensa del 44,49%, mientras que el grupo más

representado es el de sujetos con titulación universitaria o similar (diplomados o titulación superior) dado que un 70% afirma leer la prensa diaria; además en este último grupo un 54,28% lee el diario Última Hora y un 41,43% el Diario de Mallorca; el resto de publicaciones apenas se acerca a estos datos, podríamos destacar el caso del diario el País⁸⁰, con un 22,85% de lectores.

Estos datos son muy reveladores para esta investigación, ya que los docentes de enseñanza secundaria pertenecen al grupo compuesto por individuos con titulación media o superior y, como los datos indican, existe un amplio porcentaje (el 70%) que lee prensa diariamente, además un 95,71% lee uno de los diarios de mayor tirada, Última Hora o Diario de Mallorca, precisamente los dos diarios escogidos para realizar el análisis, que posteriormente presentaré, sobre el trato que se da a los artículos de prensa cuando están relacionados con el tema de la inmigración.

2.3.2 La influencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana

Los medios de comunicación de masas son un factor muy importante, en cuanto a la creación e influencia sobre la opinión pública. Dejando a un lado los debates acerca de la capacidad de esta variable para influir o no y en qué grado; lo cierto es que dichos medios tienen enorme fuerza sobre las corrientes de opinión que se crean hacia determinados grupos sociales.

⁸⁰ A pesar de no tratarse de un diario propio de la prensa “local” considero importante citar el alto porcentaje que representa.

Cabe aquí mencionar la teoría de la “espiral del silencio” de Noelle-Neumann (1995), como modelo de reflexión sobre la capacidad de los medios para influir en la voz de las masas y en el silencio de las minorías. La televisión, elemento principal por excelencia, no sólo tiene la capacidad de transmitir mensajes, sino que además, a través de las imágenes, los envuelve de sentimientos y sensaciones, con la consiguiente predisposición hacia unas u otras posturas de su público, la realidad es captada o creada y transformada antes de ser ofrecida y presentada como objetiva y fiel espejo de la percepción más inocua.

La teoría de la espiral del silencio se apoya en el supuesto de que los individuos viven en una permanente amenaza por parte de la sociedad, está siempre presente la posibilidad de ser condenados al aislamiento y la exclusión, si se apartan de la opinión o conducta que goza del consenso y, por tanto, considerada la adecuada por la mayoría. Este miedo les obliga a estar constantemente probando que opiniones son las aceptadas en ese momento.

Cuando la gente cree expresar aquello que goza de la aceptación, lo hace con confianza en conversaciones públicas; “Los medios influyen en la percepción individual de lo que puede decirse o hacerse sin peligro de aislamiento. Dar a conocer una conducta, que viola las normas sin censurarla enérgicamente, la hace más adecuada socialmente, más aceptable.” (1995, 205 y 206); exceptuando un núcleo duro que se mantiene firme en la disidencia. “Al final de un largo proceso de espiral del silencio queda un núcleo duro dispuesto a aislarse hablando. Considera el aislamiento como un precio que debe pagar.” (1995, 225); aquellos cuyas opiniones son distintas, van siendo cada vez más adeptos al silencio acabando por desaparecer su voz pública. “Cuando la gente

se siente en minoría se vuelve precavida y silenciosa, reforzando así la impresión de debilidad, hasta que el bando aparentemente más débil desaparece.” (1995, 260).

Los medios de comunicación influyen en la percepción individual acerca de lo que es mayoritariamente aceptado o no. En el proceso participan las propias conversaciones que se establecen entre la gente dentro de la cotidianeidad, en éstas se mezcla, por un lado, la percepción individual de cada uno y, por otro, aquella fruto de mirar a través de los ojos de los medios, ambas se funden en una sola, de apariencia unitaria y consecuencia de la libre argumentación de quien la presenta cuando, en realidad, tiene implícita la posición de los medios de comunicación en su composición. “En las sociedades modernas la información y el conocimiento se encuentran mediatizados –dependen en mayor medida de experiencias indirectas, vividas y contadas por otros como las que ofrece la prensa (...) esta mediatización influye en las personas no sólo por el volumen de información que hace disponible sino por los esquemas comprensivos de la realidad que difunde (convenciones, tipologías, axiologías, etc.)”. (Leiva, 2002:9).

Santamaría (2002, 66) considera a los medios de comunicación junto a las reglamentaciones jurídicas, las industrias culturales, el sistema educativo, las instituciones religiosas y el sistema político como factores principales desencadenantes de la inquietud y el miedo que tiene la sociedad en general, miedo a lo desconocido, a lo desestructurador, a la amenaza cultural, fenómeno que se extiende a través de las conversaciones e interacciones sociales cotidianas. Los factores mencionados configuran un entramado socio-

institucional desde el cual, “se diseminan ciertas nociones, estereotipos, representaciones e ideologías que instituyen determinadas figuras sociales antagónicas y complementarias como puedan ser las de nacional / extranjero, comunitario / extracomunitario, civilizado / bárbaro, honrado / ladrón, pacífico / violento (...) que legitiman y participan en los procesos de (re)producción de las sociedades contemporáneas.” (2002, 67)

El discurso difundido por esos medios se caracteriza por tratar la inmigración como un problema, una llegada de población masiva e imparable, creadora de graves problemas sociales y perjudicial para la cultura autóctona. “El discurso sobre la inmigración (...) los emigrantes, con sus diferencias culturales, con los problemas que tienen y generan, amenazan la cohesión social, la seguridad económica, la homogeneidad cultural e incluso la estabilidad política.” (Santamaría, 2002:68-69).

A destacar, en el tema del estudio del racismo en la prensa, es el trabajo durante dos décadas de investigación por parte de Van Dijk, cuya conclusión al respecto es la afirmación de un trato, por parte de los medios de comunicación, de los sucesos en los que hay implicados grupos étnicos minoritarios o inmigrantes, negativo y estereotipado. Destaca el predominio de aquellas noticias vinculadas con fenómenos de desviación como son: delitos, conductas inaceptadas, violencia, etc.; de esta forma se infiere en la población una opinión pública negativa y de rechazo.

Respecto al efecto del lenguaje, el discurso y la comunicación en la producción y, o reproducción del racismo Van Dijk (1997) parte de la hipótesis de la

existencia de una base, de creencias compartidas que legitiman tácitamente el poder del grupo dominante y alimentan determinadas acciones discriminatorias. “No obstante, este sistema de prejuicios étnicos estructurado ideológicamente, así como sus funciones sociales, precisa de un aprendizaje social”; (1997, 77).

El autor considera la observación, imitación y participación en la interacción social y en una estructura de inferencia, que goce de un consenso, en el que amparar determinadas actitudes; aunque en una sociedad industrializada este aprendizaje no es suficiente para que se produzcan conductas racistas, en estas sociedades tienen gran importancia el discurso y la comunicación en el procesamiento de la información social; en referencia a esto, la población construye tipologías étnicas y las generaliza en pautas de actitud negativa o de prejuicios. Es aquí donde entran en juego los medios de comunicación como difusores de un determinado discurso y medio por excelencia para la comunicación.

La información que transmiten los medios está sesgada e influida por múltiples factores. Van Dijk se atreve a afirmar el hecho de que los periodistas definen una realidad étnica según es entendida por las élites, a lo que añade: “los periodistas blancos escriben como integrantes del grupo blanco residente al que pertenecen y, por tanto, se refieren a los grupos étnicos minoritarios en términos de “ellos” y no como parte de “nosotros”. (1997, 79).

A todo esto hay que añadir el hecho de que los medios enfatizan más los sucesos negativos, con la circunstancia agravante de que estos se recuerdan más. La mayoría de las noticias que aparecen sobre asuntos relacionados con

minorías étnicas suelen ser de este talante, de esta forma contribuyen a favorecer una representación negativa de los grupos étnicamente minoritarios.

Un ejemplo de estudios cualitativos, sobre este tema en la prensa española, se puede encontrar en trabajos como los informes elaborados por el Centro de Investigaciones y Promoción Iberoamericana-Europa (CIPIE) y un estudio del Grupo de Estudios Migración y Comunicación² (GEMC); “ambos estudios coinciden en señalar la mala imagen que difunden los medios audiovisuales sobre los inmigrantes o sus países de origen”; (Valles y cols.,1999: 35-38).

Un estudio realizado por Casero³ (2003) se centra en la forma en que los medios de comunicación construyen identidades sociales, para ello fija su atención en un caso concreto, en el que inmigrantes “sin papeles” protagonizan un encierro, en una iglesia de Barcelona, como protesta ante su situación.

Tomando como base un doble enfoque, por un lado, el de la sociología de la comunicación, con el fin de enmarcar a los medios, en función de su importancia, para la formación de identidades, y por otro, el análisis crítico del discurso, como metodología para explorar los discursos que difunden; el análisis se realiza sobre una muestra de artículos aparecidos en la prensa (en concreto el diario Avui y La Vanguardia) durante los días que sucedieron los hechos.

² Brevemente reseñados en Valles M.S. y cols. (1999,35-38).

³ . Estudio que aparece publicado en [http:// www.interculturalcommunication.org/pdf/andreu/PDF](http://www.interculturalcommunication.org/pdf/andreu/PDF) Universidad de Salamanca, (28-04-04).

La metodología se organiza sobre tres dimensiones interconectadas, la exploración de las mismas da unos resultados considerados óptimos, para interpretar la representación social de los inmigrantes, transmitida por los medios de comunicación. Las dimensiones mencionadas son:

- El contexto, sólo a la luz de éste es posible una correcta interpretación del discurso y aquellos aspectos que permanecen ocultos en éste. El discurso se crea en una situación social, de ahí la importancia del contexto (el autor se centra en el político, el social y el económico).
- Acceso al discurso informativo, es decir, explicitar qué grupos de poder están detrás de las noticias periodísticas y las consecuencias que tiene este hecho, para el trato que se da a las mismas.
- Estudio de las estrategias discursivas aplicadas, el trato que le dan a la información, el énfasis en utilizar ciertos términos más o menos clasificatorios o cargados de prejuicios, etc.

Casero (2003) considera el discurso como el medio ideal para acceder al estudio de las identidades sociales, expresadas en la interacción, y considera que los medios de comunicación son originarios de éstas, o cuando no, colaboran con el mantenimiento de ciertos estigmas y diferencias categorizadas. Este trabajo pone de manifiesto la forma en que los medios de comunicación presentan las noticias relacionadas con los inmigrantes.

La generalización es constante, no se trata a los sujetos de forma individual, con identidades propias, sino que se generaliza y etiqueta de forma que entran

todos en el “mismo saco”, se presenta la misma identidad para todo aquel catalogado de inmigrante, gozando, naturalmente, de la pertenencia a los mismos estereotipos. Se utilizan determinados conceptos, como por ejemplo “los sin papeles”, a la hora de nombrar a los protagonistas del suceso, de esta forma, no se hace más que acentuar la relación entre inmigración y conflictividad; el uso de términos negativos distintos propicia la parcelación de los grupos minoritarios, este hecho se acentúa cuando éstos gozan ya de prejuicios, por parte de la población mayoritaria.

A esto hay que añadir el tratamiento constante de “problema” a la hora de referirse a los hechos, dando una sensación sobre la población de angustia y alteración de un orden propiciada por la aparición de extranjeros en la zona, incitando, de esta forma, a asociar mentalmente la solución del problema con la inexistencia de inmigrantes.

Delgado (2003), en su análisis sobre el papel de los medios de comunicación, en el tema de la inmigración, advierte que lo más destacado de las noticias que aparecen en los medios están referidas a la llegada de inmigrantes a nuestro país, en qué condiciones lo hacen, “vivos o muertos”, los delitos que cometen, y una situación de ilegalidad que nunca se deja claro su significado. “(...) los medios configuran una imagen problematizada de la inmigración y por tanto es la que las personas reciben”. (2003, 365). Según la autora esta imagen puede observarse en los titulares de prensa, remarcando la nacionalidad de los protagonistas de los sucesos, presentando “una imagen simplista” de la “patera” cebándose constantemente en la tragedia y miseria de los inmigrantes,

a esta situación no ayuda la intervención de los políticos declarando, en ocasiones, la asociación de la inmigración con la delincuencia y la marginación.

Respecto a la clasificación de temas sobre el fenómeno migratorio, que aparecen con más frecuencia en los medios de comunicación, Igartua, Muñiz y Cheg (2005, 143) identifican 17 tipos, siendo dominantes los siguientes:

- Las actuaciones de la Administración sobre la Ley de Extranjería, los protagonistas son los políticos o representantes de la Administración.
- La entrada irregular en pateras, el inmigrante aparece identificado con definiciones como ilegal, indocumentado o sin papeles.
- Las actuaciones sobre menores inmigrantes.
- Los inmigrantes como delincuentes, se tiende a sugerir la relación entre aumento de la delincuencia consecuencia del de la inmigración.
- Las acciones desarrolladas en las fronteras.

El Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2006,12) advierte de nuevas formas de racismo encubierto, que no aparecen en las encuestas, ya que opera a niveles más latentes; el rechazo hacia posiciones abiertas, respecto a manifestaciones racistas, ha llevado a canalizar los prejuicios, repitiendo aquello que pueda considerarse políticamente correcto, pero no por ello evitando la discriminación de ciertos grupos étnicos.

Siguiendo a Schramkowski (2008,3) estas definiciones sobre la inmigración, encierran un “racismo cotidiano” que sin ser identificado conscientemente, dentro de aquellas prácticas más violentas, no deja por eso de tener

consecuencias negativas, para quienes lo padecen. La autora comprueba en su estudio, como esta forma de rechazo y discriminación afecta negativamente sobre las personas inmigradas, incidiendo sobre su autoconcepto y la dificultad de integrarse, al carecer de una imagen de identidad común al lugar en el que se encuentra.

La autora se refiere a una serie de ámbitos, en los que este racismo se hace más evidente, tales como el lugar de trabajo, las instituciones públicas, los centros de enseñanza, las propias comunidades de vecinos, etc. sin olvidar los medios de comunicación: “Este fenómeno también se percibe en muchos discursos emitidos por los medios de comunicación acerca de los inmigrantes, que a menudo tienen un enfoque bastante negativo, acentuando la idea de ‘avalancha’ o ‘invasión’, así como el binomio inmigración - pobreza o inmigración - delincuencia.” (2008,3)

2.3.3 El análisis crítico del discurso y la prensa

Siguiendo a Cortés y Camacho (2003), la finalidad principal que se persigue, con el análisis crítico del discurso, es desentrañar las estructuras de poder que se ocultan tras el lenguaje. La subjetividad del emisor queda reflejada en su mensaje explícita o implícitamente; el resultado es un determinado discurso, en el caso de los producidos en las declaraciones políticas o en los medios de comunicación, se produce, por un lado, la influencia de las relaciones sociales de poder vinculadas con el medio en cuestión y por otro, un efecto en la reproducción de dicho discurso, por parte de la sociedad receptora. Se conciben como metodologías comunes a las diferentes variantes del análisis

crítico: “el análisis de formas concretas de lenguaje en contexto, la importancia dada a las condiciones sociales, la preferencia por las cuestiones semánticas, pero (...) el principal criterio caracterizador está en dirigir la investigación a ‘problematizar’ el poder.” (2003, 123).

Siguiendo a Van Dijk (1997) podemos resumir las características y particularidades que presenta el análisis crítico del discurso, como método de análisis de los artículos de prensa y su vinculación con las estructuras de poder que dominan las corrientes de opinión de la sociedad. El acceso al discurso otorga la posibilidad de difundir valores, creencias, ideologías; “a menudo los protagonistas de las noticias son los que ostentan el poder, se les cita más a menudo, aparecen con mayor frecuencia en los titulares y sus declaraciones se presentan y se encuentran normalmente con más credibilidad.

Lo contrario sucede con los menos poderosos.” (1997, 58); quien no tiene ese privilegio pierde posibilidades de tener voz propia en el discurso; así pues, las élites políticas y sociales, gracias a su condición e influencia sobre los medios, tienen acceso preferente a la voz pública que son los medios de comunicación, en la medida en que éstos ofrecen significados, formas de comprender e interpretar la realidad, otorgan modelos de pensamiento; de lo que podemos deducir que quien tiene más poder accede con más facilidad al discurso mediático y, en consecuencia, accede a controlar el pensamiento de los receptores. “El análisis crítico del discurso necesita fijarse en las formas moralmente ilegítimas de control mental discursivo (...) de qué manera un orador controla las propiedades de texto y de habla de forma que sea capaz de

controlar la mente de su receptor en beneficio propio. Por ejemplo, el hecho de subrayar unos temas en detrimento de otros”. (1997, 23).

Van Dijk (1997, 43-47) enumera unos puntos clave sobre las estructuras y procesos del discurso informativo, como sustrato teórico, previo al análisis crítico:

- La necesidad de especificar las propiedades estructurales del artículo, éste presenta un esquema fijo que contiene diferentes categorías como el sumario (titular y noticias destacadas), sucesos principales, artículos de fondo, contexto, reacción verbal y comentarios. Dicho esquema, además, presenta una aparición ordenada en función de la relevancia de una u otra información.
- Es importante para el análisis no descuidar el proceso de elaboración de la noticia desde el mismo momento de su origen.
- La recepción de las noticias, los procesos social y cognitivo de la lectura, la interpretación de lo que se lee, etc.,

De igual forma el autor (págs. 61-67) presenta una serie de propiedades estructurales del discurso informativo susceptibles de carecer de neutralidad:

- Presentación, otorga importancia a unos sucesos y actores en detrimento de otros. La portada con sus diferentes titulares y el tamaño de éstos, el uso de fuentes en negrita y su tamaño, fotografías, etc.; expresan significados y otorgan modelos para el lector.

- Estilo, en función del orden de las categorías sintácticas unos protagonistas pueden aparecer de forma activa y otros pasiva. Los que ostentan el poder, políticos, financieros, instituciones y sus representantes, suelen aparecer como primer sujeto, sobretodo cuando son protagonistas de una acción neutra o positiva, lo contrario ocurre si se trata de una acción negativa. “En mi experiencia he hallado la misma estrategia en los informativos que tratan sobre minorías étnicas que tienden a hallar un lugar destacado en un periódico (...) cuando son agentes de actos negativos”. (1997, 63).
- Semántica, podemos distinguir una doble dimensión: Un nivel global, formado por los titulares y las noticias destacadas mostrando la “macroestructura” (la organización temática del discurso informativo). Un nivel local, la organización semántica dando pie a ciertas interpretaciones y significados.
- Estilo indirecto, está formado por una serie de señales utilizadas por el periodista que pueden indicar distancia, crítica u otra opinión sobre ciertas declaraciones o posturas de los actores.
- Retórica, el discurso informativo utiliza esta técnica para obtener veracidad en su argumento, lo hace a través de la cita de fuentes “fidedignas”, el problema es que éstas suelen ser las que tienen más poder como son las instituciones, políticos, ciertos representantes de organizaciones, etc.
- Recepción, es importante tener en cuenta las condiciones de los receptores de noticias, aspectos socio-económicos y culturales, entre otros, permitirían unas u otras interpretaciones.

Van Dijk (1997, 100-173) presenta un instrumento analítico, para el análisis de la semántica del discurso informativo de los artículos de prensa, en el que los significados textuales se analizan en dos niveles: un nivel microanalítico, en el que formarían parte del análisis las palabras, frases, oraciones y sus significados; un nivel global, en el que el objeto sería desentrañar el significado total de los textos, a este nivel se puede distinguir la estructura temática del discurso. El autor advierte de la importancia de no dejar de lado las particularidades de la recepción de los discursos. “El conocimiento social, las creencias, actitudes e ideologías, además de la experiencia personal, contribuyen a las propias representaciones de los informativos.” (1997,105).

El primer paso práctico que se propone consiste en considerar los temas y actores en los textos, la ocurrencia, la frecuencia con que aparecen, el tamaño de texto que se les otorga, un análisis puramente cuantitativo, si el estudio se realiza sobre varios diarios conviene comparar los resultados entre éstos. En este apartado entra también el análisis de los actores y sus roles, el espacio que se les dedica, las particularidades de éste, la presentación que se les hace.

De suma importancia en esta tarea el trato que se da a los titulares, Van Dijk los define como el elemento más destacado de los informativos, expresan el tema central de una noticia y ofrecen al lector una representación subjetiva de la situación en cuestión; además de ser aquello que primero se lee, en ocasiones lo único, y lo que más se recuerda. Presenta una serie de características propias de los titulares (1997, 131-136):

- Definen la información más importante o relevante del texto.
- Son el resumen del sumario.
- Sirven a modo de sumario convencional de los informativos junto con la noticia más destacada. Es la etiqueta que identifica cada elemento informativo.
- Facilitan la comprensión de los textos, así como su memorización.
- Es una porción de información que permite ser comprendida y categorizada, por su afinidad a modelos fruto de experiencias y textos leídos con anterioridad.

2.3.4 Trabajo empírico e informe del análisis de prensa

El trabajo empírico se inicia con la selección de la muestra y el análisis de los textos escogidos, utilizando para ello el instrumento elaborado en función de la base teórica expuesta sobre las representaciones sociales, el análisis de textos y la revisión de otros estudios de análisis de prensa. Las particularidades de la metodología, muestra así como los objetivos, informe y conclusiones pasan a ser expuestos a continuación.

2.3.4.1 Metodología de análisis

Bardin (1996) propone el análisis de contenido, como una metodología apropiada, para captar aquellas representaciones cognoscitivas implícitas en el discurso, éstas inciden en una determinada visión del mundo, el análisis de contenido busca recomponer la estructuración, en la que se organizan los

datos, para ofrecer un sentido u otro a lo que se dice. El autor define esta metodología como “un conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a discursos (...) el factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas en una hermenéutica controlada, basada en la deducción: la inferencia.” (1996, 7). De la metodología de análisis propuesta por Bardin podemos destacar por su importancia operativa: la codificación, la categorización y la inferencia:

- La codificación, para su organización, se precisa concretar las unidades de registro, como puedan ser: la palabra, el tema, el objeto referente, el actor, el acontecimiento, incluso el propio documento sirve como unidad; es necesario captar las unidades de contexto, “en el caso de análisis de mensajes políticos, palabras tales como libertad, orden, progreso, democracia o sociedad necesitan un contexto para ser comprendidas en su justo sentido.” (1996, 81); una vez establecido el tipo de elemento que constituirá las unidades de registro, es necesario establecer unas reglas de enumeración que permitan un registro adecuado y la consiguiente clasificación.
- La categorización, consiste en clasificar los elementos en virtud de unas características comunes; el criterio a seguir es libre, se puede usar, por ejemplo, un criterio semántico y reunir a todos aquellos elementos que puedan englobarse bajo una misma categoría semántica, de igual significado.
- La inferencia, los elementos de la comunicación pueden servir para realizar inferencias: el emisor, el mensaje lo expresa y representa; el receptor, el estudio del mensaje podrá aportar información sobre éste; el

mensaje en sí es el punto de partida del análisis; el código puede concebirse como un indicador de “realidades subyacentes”.

Este trabajo, utilizando la herramienta analítica del análisis de contenido, pretende localizar aquellos factores constituyentes de representaciones sociales, que pudieran encontrarse en los artículos de prensa escrita; el fin es obtener un cuerpo suficiente de los componentes que permiten hipotetizar, sobre las posibles representaciones derivadas de la información y actitudes latentes o manifiestas, así como de los discursos, su composición y estructura (campo de representación) que ofrecen las páginas escritas de los diarios, referentes a la población inmigrante en toda su complejidad y amplitud.

El primer paso ha consistido en una minuciosa revisión óptica de los 2.376 diarios y sus secciones más destacadas (véase anexo), seleccionando todos aquellos artículos cuyo titular se refiriera explícitamente, o sugiriera algún tema vinculado con la inmigración. Esta exploración ocular ha permitido localizar 2.120 artículos.

La siguiente operación ha consistido, dada la exorbitante cantidad de artículos, en seleccionar una muestra más reducida; con el fin de no perder los detalles y riqueza del material, no se ha realizado una muestra aleatoria sin más, sino que primero se han dividido los artículos por diarios y secciones, en las que aparecen dentro de éstos, se han leído todos los artículos distribuidos de la forma mencionada, con el fin de establecer ciertos criterios de generalización de los temas, contenido y formas de tratarlos, la muestra definitiva sobre la que se ha aplicado el análisis se compone de 781 artículos (406 corresponden al

diario Última Hora y 366 al Diario de Mallorca) cuya distribución entre las diferentes secciones aparece en el anexo.

El tratamiento de textos se ha realizado a través de soporte informático con el programa nudist-6 para PC, siguiendo las indicaciones sugeridas por Ballester (2004c). Para el inicio del análisis se estableció una lista de categorías, resultado de una primera revisión de sesenta artículos y la revisión de fundamentos teóricos en los que se basa la investigación, así como de otros trabajos realizados, véase: Van Dijk (1997), Santamaría(2002), Vasilachis (2003) y otros citados anteriormente al enmarcar teóricamente este estudio; esta primera herramienta de clasificación ha ido siendo posteriormente modificada hasta elaborar el definitivo árbol de categorías.

Los fundamentos del árbol de categorías utilizado hay que buscarlos en la propia teoría de las representaciones sociales, su estructura y análisis, siguiendo a Moscovici (1975/1984), el análisis debe centrarse en tres dimensiones sobre las que irán estructurándose los diversos contenidos, éstas son: actitudes o valores, información y campo de representación.

Las actitudes en la teoría de las representaciones sociales quedan definidas como la dimensión primigenia del fenómeno, expresan una orientación general frente al objeto representado; en el caso que nos ocupa, se refieren a valoraciones que se tienen sobre la población inmigrante, aparecidas en los artículos, como cita de otras fuentes o expresadas por propia opinión directa de quien los escribe, se han establecido 9 categorías referidas a actitudes (bajo el concepto de valoraciones) y son: la inmigración vista como problema, modelos

de conducta, juicios de valor, etiquetas, actitudes, división nosotros-ellos, rasgos personales, víctimas y explotación.

Otra rama de categorías es la referida a aspectos que ofrecen información, debido a la extensión dicha lista de categorías figura en el anexo. Los siguientes niveles (nudos de los que parte la rama de categorías) se incluyen también en aspectos informativos, pero dada su relevancia se han codificado a parte.

Debido a la importancia que se ofrece a ciertos actos, llevados a cabo por inmigrantes relacionados con la trasgresión de normas, valores o leyes, en el tercer nivel se clasifican todos aquellos hechos considerados como “delincuencia o actos no normativos”. La retórica que, en ocasiones, ofrecen los artículos, acude al recurso de utilizar ciertas fuentes para dar veracidad o importancia a la noticia. Las fuentes han sido divididas en: legislación, instituciones, sujetos concretos (con poder económico, político, social, etc.) personas anónimas sin calificar, personas anónimas inmigrantes o no (si se especifica esta condición), fuentes policiales, autoridades de rescate o asistencia.

Dentro del nivel actos sociales, se incluyen los de la población inmigrante de protesta, actos culturales y otros, otra categoría es la de interacción entre autóctonos y población inmigrante.

Un nivel, de especial relevancia en la investigación, ha sido el de presentación, el hecho de presentar bajo una clasificación a los actores, en este caso los

inmigrantes, en todos los artículos, cuya noticia está inscrita en la sección de sucesos⁸¹, se destaca la nacionalidad de los inmigrantes junto al delito o acto cometido. De ahí la importancia de este nivel a la hora de realizar el análisis de los datos obtenidos. Por último, han sido también categorizadas características de los artículos, como la sección a la que pertenecen y el diario. En total 105 categorías distribuidas en 7 grupos, uno para valoraciones y el resto corresponden a la clasificación de la información que se ofrece.

2.3.4.2 La muestra objeto del estudio

El objetivo que ha guiado la selección de la muestra⁸² ha sido el de contar con un material discursivo suficiente, para captar la estructura de las representaciones sociales (valoración, información y campo de representación), dentro de los discursos ofrecidos por los diarios locales de Mallorca más representativos, por tanto, no se ha incidido en el análisis cuantitativo, consistente en valorar el número total y su incidencia dentro de los diarios, de aquellos artículos cuya alusión destacada o tema central fuera dirigido a los inmigrantes o la inmigración. Además, la selección de la misma a obedecido a los parámetros establecidos para una muestra estructural, propia de un estudio cualitativo, véase Ballester (2004b, 246).

Aclarada la cuestión anterior, paso a detallar el proceso que me ha conducido a llegar a seleccionar el universo y la muestra final:

⁸¹ La sección de sucesos aglutina 190 artículos del total de la muestra, 781.

⁸² Cabe advertir que se trata de una muestra poliepática, en la que se suceden dos fases, primero se determina el tamaño de la perteneciente a los diarios, en segundo lugar, se extrae una muestra de artículos en función del universo de artículos extraído de la primera muestra de diarios.

El espacio-tiempo sobre el que se quería analizar la prensa debía ser lo suficientemente amplio como para captar un discurso en el tiempo⁸³ coherente, lo que llevo a determinar cuatro años de análisis, entre los que se producen, por una parte, las consecuencias sociales y actitudinales de la presión demográfica inmigrante, que incide sobre la población en su llegada y por otra, los discursos políticos que se suceden al tiempo que evoluciona de manera continua la legislación, en la que se enmarca el fenómeno. Así pues el espacio-tiempo considerado será el comprendido entre los años 2001-2004 (ambos inclusive).

Dentro del universo de diarios más representativos en Mallorca, sobre la base del número de tirada diaria y difusión, destacan sobre los demás Última Hora⁸⁴ y Diario de Mallorca⁸⁵; éstos han sido los dos diarios seleccionados para el análisis (2.376 diarios), en concreto 1.276 ejemplares del Última Hora y 1.100 del Diario de Mallorca, todos ellos correspondientes al período comprendido entre los años 2001 y 2004.

La elección de este espacio de tiempo no es casual, sino que responde a la voluntad de conseguir un material apropiado para poder ser utilizado en posibles desarrollos del estudio, como pudiera ser el hecho de analizar la existencia o no de variación discursiva en la prensa, en correspondencia con

⁸³ No el discurso que pueda suceder en un momento histórico concreto y determinado por factores coyunturales, sino aquel que, aunque modificado por las circunstancias, va evolucionando formando un todo con características comunes.

⁸⁴ En el período 2002-2003, tirada media 40.417 diarios y 32.633 de difusión. Fuente: Fuente: Oficina de Justificación de la Difusión y datos ofrecidos por los diarios.

⁸⁵ En el período 2002-2003, tirada media 27.614 y 22.921 de difusión estimada. Fuente: Fuente: Oficina de Justificación de la Difusión y datos ofrecidos por los diarios.

los cambios legislativos, referidos a la situación de la población inmigrante en España. Los cuatro años de la muestra se caracterizan por continuas reformas de la legislación mencionada⁸⁶, por tanto, sería susceptible de futuros trabajos.

Además, se consideró que era necesario el seguimiento de un largo período discursivo, acorde con la representación social o representaciones instauradas en la vida cotidiana. Como complemento y refuerzo del análisis, se realizó otro utilizando los datos ofrecidos por el CIS (2005) referentes a todos los barómetros realizados en el período (2000-2004)⁸⁷.

El tamaño de la muestra, sobre el que iba a llevarse a cabo la lectura, fue determinado con el fin de evitar una muestra de diarios que resultara inocua, ante la falta de artículos suficientes referidos al tema en cuestión, cabe señalar que no se tenía constancia del volumen y densidad de noticias publicadas sobre inmigrantes en estos diarios de prensa escrita, a la hora de determinar el tamaño ideal de la muestra, sobre la que se iba a realizar el primer análisis, se tuvo en cuenta que fuera apropiada en cuanto a cantidad de ejemplares. El universo total⁸⁸ de diarios Última Hora y Diario de Mallorca en el período comprendido entre 1 de Enero de 2001 y 31 de Diciembre de 2004 es de 2.920 diarios, distribuidos de la siguiente forma:

⁸⁶ Ley Orgánica 4/2000, de 11 de Enero.

Ley Orgánica, 8/2000, de 22 de Diciembre.

Ley Orgánica, 11/2003, de 29 de Septiembre.

Ley Orgánica, 14/2003, de 20 de Noviembre.

Real Decreto 2393/2004 de 30 Diciembre.

⁸⁷ Cuyo resultado aparece reflejado en el epígrafe: "Actitudes de la sociedad" capítulo 3.

⁸⁸ Se ha tenido en cuenta sólo una edición diaria, quedan así al margen posibles ediciones especiales que hayan podido surgir como consecuencia de hechos concretos relevantes, pero que no alteran el objetivo de esta investigación.

- Última Hora, 1460.
- Diario de Mallorca, 1460.

De este universo se obtuvo una muestra de 2.376 diarios:

- Última Hora, 1.276.
- Diario de Mallorca, 1.100.

Del diario Última Hora se aumentó la muestra algo más por tener mayor difusión y tirada, sin tener en cuenta un peso ponderado con esto, debido a que no se intentaba comparar los dos diarios y la cantidad de noticias aparecidas sobre el tema, sino analizar la configuración de un discurso generalizado difundido en la prensa, a parte de esto, las dos muestras resultantes son notablemente amplias, por tanto, esta particularidad podía ser pasada por alto. El análisis ocular de todos estos diarios ofrece el resultado de 2.120 artículos localizados, 1.202 artículos en el diario Última Hora y 924 en el Diario de Mallorca. La distribución por secciones puede consultarse en el anexo.

A la hora de seleccionar la muestra de los artículos sobre inmigración localizados, he seguido dos criterios distintos en función del tipo de sección en la que se enmarcan, una doble dimensión de selección⁸⁹ basada en la connotación valorativa o informativa que pudieran tener⁹⁰, así pues, las secciones han quedado distribuidas de la siguiente manera:

⁸⁹ Utilizada con el fin de aumentar la riqueza del contenido, sólo como una referencia, pues tanto en unos como en otros artículos (valorativos o informativos) se dan unidades de análisis de una u otra dimensión.

⁹⁰ No existe una dimensión basada en la otra herramienta de las Representaciones sociales, el campo de representación, pues es el discurso en sí, independientemente de la sección en la que esté insertado el artículo.

- Secciones valorativas u otras de escasa relevancia, en cuanto a número y tipo de discurso difundido en los artículos localizados: opinión, editorial, actualidad, economía, internacional.
- Secciones informativas: nacional, local, sucesos, sociedad, Mallorca, Palma.

Los artículos correspondientes a las secciones “valorativas u otras de escasa relevancia” no han sido objeto de un proceso de selección aleatorio, sino que tras la lectura de todos sus artículos, se ha seleccionado una notable muestra, con un criterio estructural, basado en la novedad que expresan y la riqueza discursiva, así como en la repetición del discurso en sus artículos, de esta forma ha sido seleccionado un número superior a una muestra suficiente, pero no la totalidad, pues alguno de los artículos no hacía más que repetir o aportar escaso contenido. La muestra seleccionada corresponde a 108 artículos.

Los artículos correspondientes a la sección informativa han sido seleccionados de manera aleatoria, escogiendo éstos a través de un orden aleatorio, en función de los números aparecidos al lanzar, en el lanzamiento de un dado por cada diez artículos seleccionados. Para determinar el tamaño de la muestra se ha seguido, a pesar de tratarse de un estudio cualitativo y no cuantitativo, la metodología de cálculo apropiada para una población finita de 1.952⁹¹ artículos, opté por esta preferencia como marco de referencia, en cuanto a un número aceptable de casos a analizar, aunque debido a la voluntad de obtener un mayor número de textos para el análisis (la riqueza de los mismos es

⁹¹ El número de artículos correspondientes a las secciones informativas.

irregular y la posibilidad de captar ésta se haya directamente relacionada con el aumento de la muestra) he seleccionado algunos artículos más, siguiendo la misma metodología aleatoria, el resultado de la muestra final es igual a 673 artículos para la sección informativa. Por tanto, la muestra final de ambas secciones está constituida por 781 artículos.

Los artículos de la muestra objeto de análisis han sido clasificados tomando como referencia un sistema de codificación que permite localizar cualquier artículo en su diario y página. Veámoslo con un ejemplo:

“uh04122034”⁹² las dos primeras letras indican que se trata del diario Última Hora (las iniciales que indican el Diario de Mallorca son: “dm”), los primeros dos dígitos corresponden al año, los dos siguientes al mes y sucesivamente, de par en par, al día y por último a la página en la que está localizado, si existen varios artículos, dentro de la misma página del diario, se han distinguido por una letra situada al final de la serie del código.

2.3.4.3 Ficha técnica

- Acotación temporal, de 01/01/01 hasta 31/12/04.
- Universo, todos los diarios Última Hora y Diario de Mallorca correspondientes a ese espacio temporal, en total 2.920 ejemplares.
- 1ª Muestra: 2.376 diarios, distribuidos de la siguiente forma:
 - Última Hora, 1276.
 - Diario de Mallorca, 1.100.

⁹² El caso del ejemplo correspondería a un artículo del diario Última Hora el día 20 de Diciembre de 2004, página 34.

- 2º Universo (artículos de los diarios de la muestra sobre inmigración)
- 2.126 artículos referentes a inmigración repartidos de la siguiente forma:
 - Última Hora, 1.202.
 - Diario de Mallorca, 924.
- 2ª Muestra obtenida del universo de artículos localizados. Han sido seleccionados un total de 781 artículos, 406 corresponden al Última Hora y 375 al Diario de Mallorca. De la que surge la división muestral siguiente⁹³:
 - Muestra de artículos valorativos, 108 (obtenida en base al universo de artículos valorativos, 136 casos).
 - Muestra de artículos informativos, 673 (obtenida según el universo de artículos informativos, 1.990 casos).

2.3.4.4 Análisis de los datos

El análisis lo he dividido en función de la estructura, antes mencionada, de las representaciones sociales, así pues, el primer paso ha sido separar las categorías en dos ramas principales, actitudes o valores e información; el campo de representación completa la estructura de las representaciones sociales, es la expresión de éstas y, por tanto, en éste influye la combinación de los otros dos componentes (valores e información); en el análisis de los

⁹³ Si bien es cierto que se pueden encontrar unidades de texto informativas en los artículos valorativos, como unidades valorativas en los informativos, se ha dividido la muestra en dos partes con el fin de asegurar una representación adecuada, bajo la consideración de que siempre será más valorativo un artículo de opinión que uno referente a una noticia informativa.

artículos está constituido por la retórica empleada en el discurso de la prensa y la lectura de contenido que puede hacerse de ésta.

Las actitudes o valores

Como he citado anteriormente, he distribuido la categorización de actitudes, bajo el nombre de valoración, en 9 categorías (la inmigración vista como problema, modelos de conducta, juicios de valor, etiquetas, actitudes, división nosotros-ellos, rasgos personales, víctimas y explotación). De las que paso a detallar el análisis descriptivo y semántico de lo que sería, el “nivel microanalítico” tal y como lo denomina Van Dijk (1997, 100-173) a la hora de referirse, en su instrumento analítico, a aquel del que forman parte el análisis de las palabras, frases, oraciones y sus significados.

La inmigración vista como problema

La alusión directa a la inmigración como “problema” aparece en 84 artículos de los 781, es decir, “la inmigración es igual a problema” tiene una representación del 11% de la muestra. Examinando con detalle estos textos encontramos una clara división por temas principales, en los que se hace más énfasis; a continuación se detalla el porcentaje de aparición de éstos, en la categoría “problema”:

- Integración cultural, 16,66 %.
- Población, 14,28 %.

- Alusión a Occidente, 11,19 %.
- Educación, 10,71 %.
- Inmigrantes ilegales, 9,52 %.
- Comparación con otros problemas, 7,14 %.
- Colapso de los servicios, 5,95 %.
- Delincuencia, 5,95 %.
- Conflicto social, 2,38 %.
- Otros, 16,22 %.

Describamos alguno de los más destacados:

El tema “occidente” (11,90 % de los artículos) reagrupa a todos aquellos artículos que tratan la inmigración como un problema que “asola” Occidente, sobre todo la Unión Europea, es tal la dimensión que se alude, en ocasiones, a la necesidad de llevar a cabo un gran pacto y medidas en conjunto, como única fuerza para combatirlo. La inmigración se presenta como un fenómeno de grandes dimensiones, ante el que se enfrenta Occidente, o la UE:

“...la immigració és un dels grans problemes que afecten el món occidental.”
(dm 01010325 valoración / problema).

“...la inmigración (...) problema de dimensión comunitaria.” (dm 02120834
valoración / problema)

“Obviamente está en el sentir de la mayoría de ciudadanos europeos que es hora de encontrar soluciones a un problema como es el de la inmigración masiva...” (uh 02072202 valoración / problema).

Profundizando más en el análisis, podemos comprobar como hay fragmentos que intentan romper con aquellos argumentos que defienden el efecto positivo de la inmigración:

“...la inmigración supone un estímulo para el crecimiento económico, pero a medio y largo plazo entraña problemas de integración y desequilibrios, según un informe de la OCDE. (uh 04022811 valoración / problema).

La primera premisa indica el efecto positivo para la economía, pero cita éste como algo efímero, da la voz de alarma acerca del futuro que nos espera, así a medio y largo plazo se producirán problemas de integración y desequilibrios, que tienen mayor incidencia sobre la población que una mejora económica coyuntural; la fuente da rigor a esta información.

Se establecen las pautas de algo así como una “conciencia grupal”, de lo que podría ser el pensamiento dominante en el endogrupo:

“Obviamente está en el sentir de la mayoría de ciudadanos europeos que es hora de encontrar soluciones a un problema como es el de la inmigración masiva... (uh 02072202 valoración / problema).

Se fija así un consenso, favoreciendo la unidad de pensamiento hacia un hecho: “inmigración = problema”. El problema se presenta de forma unidimensional, Occidente lo padece y los países emisores lo provocan, los primeros son la figura pasiva y los segundos la activa (curiosamente del hecho negativo). Los países emisores no sufren el problema, son el problema, son los responsables de nuestro mal; olvidando todas aquellas dificultades que sufren éstos al perder gente joven y formada.

El número de inmigrantes es en sí un problema que preocupa a todos y satura los servicios que ofrece la administración. Se habla de guetos y sus problemas y se estigmatizan ciertas barriadas de Palma por concentrar a más población inmigrante, sin destacar el hecho de que las barriadas conflictivas siempre son las mismas, con o sin inmigrantes, aquellas con déficit en servicios públicos de calidad, con abandono por parte de las administraciones y con una geografía urbana que incita al cierre frente al resto.

“En Palma se produce la nombrada territorialización (...) los inmigrantes se establecen en unos barrios concretos, llegando a crear auténticos guetos, con los problemas que de eso pueden derivarse.” (uh 03120227 valoración / problema).

“...Si a todo el que viene se le ha de hacer una vivienda, no servirá de nada tratar de frenar el crecimiento” (uh 01070515 valoración / problema).

“Los ciudadanos de Mallorca están preocupados por el excesivo desarrollo urbanístico, pero están aún más por el espectacular aumento de la población.”
(uh 01071314b).

El aumento de la población, siempre tratado de excesivo, “invasión” (dm 04030324 valoración / problema); y fruto de una respuesta irracional al “efecto llamada” que hay que evitar como sea, “...para evitar cualquier efecto llamada...” (dm 04031130 valoración / problema); “...aunque solo fuera por el efecto llamada que produciría...” (dm 04060820 a, valoración / problema); origen de problemas sociales y necesidades ante las que se precisan recursos que no se tienen, acaban colapsando los servicios que se ofrece a este colectivo y se van generando más problemas:

“El resultat és un canvi radical en el paisatge humà i nous problemes socials...”
(dm 03100619 valoración / problema).

“La desigual distribución del colectivo de inmigrantes (...) provoca problemas de convivencia” (dm 03120212 valoración / problema).

“Los inmigrantes sin papeles han saturado los servicios sociales” (dm 01030102 a, valoración / problema).

“...Balears carece de medios para hacer frente al fenómeno de la inmigración.”
(uh 03011126b, valoración / problema).

Otro de los aspectos, a los que se alude como problema, es el relacionado con aspectos culturales o de integración (16,66 % de los temas presentados como problema). Nuevamente está presente la denuncia de la escasez de medios:

“...el consistorio dispone de escasos medios para hacer frente a los problemas derivados de la integración de los distintos colectivos de inmigrantes”. La integración se presenta como el símbolo de la inexistencia del problema, pero también como una utopía, por tanto, a la larga los problemas de la no-integración son inevitables, “...a la larga podrían ocasionar problemas.” (uh 01031124 valoración / problema).

Se insiste en el peligro que corre la cultura autóctona; todo aquel que no habla nuestra lengua “no quiere” formar parte de esta sociedad, no quiere, por tanto, integrarse y se convierte en un problema de difícil solución que, además, nos perjudica. “Se debe aprender la lengua (...) signo de querer formar parte de esta sociedad.” (uh 01032202 valores / problema).

“La Obra Cultural Balear dice que la situación es gravísima.” (uh 01032217 valoración / problema); la OCB se presenta como una fuente válida para verificar el peligro que supone esta población hacia nuestra cultura y lengua. Se utiliza la alusión a prácticas culturales radicales para justificar la dificultad de integrar y comprender los valores de una población que lleva a cabo unas prácticas imposibles de admitir, incluso se generaliza el concepto de inmigrante dando a entender que todos están bajo sospecha de tener costumbres reprochables e inadmisibles:

“...según sus costumbres, hagan la ablación a sus mujeres se están creando peligrosas tendencias al comunitarismo, que hacen imposible la integración, y por tanto, la dignidad de todos los hombres que emigran.” (uh 01051910 valoración / problema).

Otro ejemplo de generalización y prácticas culturales lo encontramos en el siguiente texto, se refiere a los inmigrantes en general sin hacer distinción de un colectivo muy concreto:

“Otro de los problemas (...) la sanidad ya que hay enfrentamientos entre la medicina tradicional que utilizan ellos y la oficial.” (uh 02080427 valoración / problema).

Relacionado con el aumento de población y, por qué no, con la integración, aparece el tema de la repercusión en lo concerniente al sistema educativo (representado con un 10,71 % de los temas considerados directamente problemas). Se habla de “avalancha” de repercusión en el resto de alumnos:

“Una escolarización tardía que repercute en la clase (...) un hecho que preocupa a los directores de los centros...” (dm 02021302 a, valoración / problema).

La presencia de alumnos inmigrantes origina cierta perturbación para el normal funcionamiento de la clase y de la interacción del docente con ésta, no hay que olvidar que problemas como el desconocimiento de la lengua dificultan no sólo

el proceso de aprendizaje y comprensión de estos alumnos, sino que también implican una mayor inversión de tiempo y esfuerzo por parte del docente.

A pesar de esto, los diarios no obran con la suficiente cautela, ya que la figura del director es sumamente representativa, como para que su preocupación sea sustituta de corroborar el hecho de la repercusión sobre el resto de la clase, por tanto, la entrada de inmigrantes en el centro (habría que ver el número que corresponde por clase) perjudica la enseñanza de los autóctonos; con este argumento, difícilmente los padres de alumnos no crearan actitudes negativas hacia la incorporación de inmigrantes en los centros de enseñanza, en los que también asisten sus hijos.

Para que el efecto se produzca, en el resto de la sociedad, sólo queda aludir al coste económico, la entrada de inmigrantes obliga a crear más infraestructuras; naturalmente, no se menciona la repercusión económica positiva de las inversiones públicas, no hay que olvidar que los inmigrantes contribuyen a la hacienda común, no sólo los denominados “legales”, también los que se encuentran en una situación de irregularidad, ya que nadie se libra de pagar los impuestos indirectos, que llevan incluidos los precios de todos aquellos bienes y servicios que se adquieren.

“Este aumento de la población escolar preocupa, y mucho, a los responsables municipales que ven cómo los centros del municipio pueden quedarse pequeños...” (uh 02012824, valoración / problema).

El tema de la delincuencia (representado con una alusión directa al hecho de ser un problema con un 5,95%) es visto siempre como un problema, será analizado en este apartado de forma escueta, ya que en páginas posteriores, será objeto de un estudio más detallado, debido al gran porcentaje de artículos dedicados a este asunto.

Cuando se cita la palabra “delincuencia”, desaparecen el resto de factores continuamente mencionados y destaca éste como la culminación del problema de la inmigración, todos los otros factores son secundarios y se presentan como pasos indicadores del camino al que se va, que no es otro que el conflicto social y la delincuencia:

“La inmigración no debería ser un problema (...) (pero) organizaciones mafiosas que esclavizan al inmigrante, provocan el aumento de la delincuencia que, a su vez, acentúa el racismo latente en nuestra sociedad.” (dm 03022624, valoración / problema).

Constantemente es presentado el binomio inmigrante ilegal / delincuencia, un colectivo contra el que además es difícil actuar, originando una sensación de inseguridad y desolación de la población autóctona frente a los ‘ilegales’, delincuentes en potencia.”

“La problemática del inmigrante ilegal que llega a Baleares y se convierte en delincuente (...) la policía se ve impotente (...) Mientras, en la calle, los ‘sin papeles’ siguen creando multitud de problemas a las autoridades” (uh 01101411 a, valoración / problema).

“...vienen con la intención de delinquir...los sin papeles...” (uh 01101411 b, valoración / problema).

El tema de los “ilegales” (aparece como tema principal problemático en sí mismo en un 9,52 % de los casos) se presenta no sólo como sinónimo de delincuente, como en el caso analizado anteriormente, sino también como generador de conflictos:

“...pueden generar situaciones de conflictividad.” (uh 01100319, valoración / problema).

Así pues, la inmigración se presenta como un complejo problema multidimensional de difícil solución, ante el que se carece de medios para responder, se convierte en una amenaza continua para nuestra cultura, lengua, seguridad y, en definitiva, nuestro bienestar futuro. Los protagonistas activos de los textos son los inmigrantes, protagonistas de acciones negativas frente a una sociedad, representante de la población autóctona que observa pasiva como la amenaza “...que asola España.” (uh 03091203, valoración / problema) y que es imposible detener, “...el mestizaje cultural al que estamos abocados.” (dm 04012324, valoración / problema). Por último, se presenta junto a los grandes problemas como es el terrorismo y el paro:

“Los grandes problemas de nuestro país –terrorismo, paro, inmigración.” (uh 01081802 valoración / problema).

De esta forma, se concibe como un problema similar al del terrorismo o el paro, que incluso los superará haciendo nuevamente alusión al complicado futuro que nos espera:

“...dentro de diez años el principal problema no va a ser el terrorismo o el paro, sino la inmigración debido al fuerte crecimiento que va a seguir registrando.”
(dm 04011402 a, valoración / problema).

Modelos de conducta

Los artículos en multitud de ocasiones difunden lo que podríamos denominar “modelos de conducta” sobre la actuación de los inmigrantes, acabando por convertirse en unos comportamientos que se dan por establecidos y propios de esta población. Esta categoría se encuentra representada en 101 artículos, un 13% de la muestra de 781, una proporción notablemente importante, además estos artículos contienen 8.139 unidades textuales, de las que un 10% alude directamente a las conductas mencionadas. Siguiendo con el mismo principio metodológico anterior, podemos dividir la agrupación de artículos, o fragmentos de éstos, referidos a “modelos de conducta” de la población inmigrante en grandes temas: familia y género, leyes, normas y rasgos de personalidad y por último cultura, valores y religión; los porcentajes relativos de los temas dentro de la categoría son los siguientes:

- Familia y género, 13,87 %.
- Cultura y religión, 22,77 %.

- Leyes, normas, rasgos de personalidad y comportamiento, 46,53 %.
- Otros, 16,83 %.

La mayor concentración de temas tiene lugar en aquellos referidos a conductas que dejan entrever rasgos de personalidad o comportamientos, no del todo acordes con las normas y valores que rigen en nuestra sociedad, en menos orden se cita, en ocasiones, la necesidad de que los inmigrantes cumplan las leyes.

Respecto a las leyes y su cumplimiento, se da a entender que los inmigrantes “ellos” no cumplen las leyes o hacen lo posible para evitarlas, aunque tampoco se cita el acto concreto de no cumplirlas:

“Todos estamos obligados a cumplir la ley y lo que no se puede hacer es cumplirla sólo en lo que les interesa...” (dm 01010714, valoración / modelos de conducta).

La primera premisa, “todos estamos obligados...” presenta el lado positivo de la pertenencia, los inmigrantes forman parte de la sociedad, son uno más de nosotros y tienen nuestras obligaciones, pero la segunda ya indica el binomio nosotros-ellos, “lo que les interesa.” Además da a entender que esta población se mueve por un interés egoísta, al margen de los valores solidarios de “nuestra sociedad”, pidiendo continuamente derechos amparados en la ley y evitando cumplir las obligaciones que también dicta ésta; esto último lo vemos reflejado en el siguiente texto:

“...las leyes están para cumplirlas y es lógico, por tanto, que las asociaciones musulmanas –que conocen muy bien la legislación y las normas españolas– busquen cualquier resquicio que pueda presentarse para intentar sus objetivos de que el islamismo se extienda por Occidente.” (dm 02030523 b, valoración / modelos de conducta).

Muchos artículos expresan de forma latente rasgos de personalidad y formas de actuar un tanto egoístas o irracionales:

“...no figuran en ningún padrón municipal porque recelan de la Administración.” (dm 01022603, valoración / modelos de conducta).

“...l’immigrant hauria de tenir, diguem-ne, qualque consideració, qualque gest d’agraïment...” (dm 01010325, valoración / modelos de conducta).

Se describen, en multitud de ocasiones, comportamientos vandálicos y primitivos que alteran el orden:

“Los vecinos del polígono de Levante (...) contra la presencia de ecuatorianos en el parque de este barrio (...) por las molestias, el destrozo del mobiliario urbano y los ruidos que ocasionan.” (dm 02101018, valoración / modelos de conducta).

“...abren los coches y ponen la música a todo volumen, sacan sus barbacoas y consumen alcohol.” (dm 02101018b, valores / modelos de conducta).

Otro hecho curioso es el énfasis que se pone en ciertas prácticas, comunes en todos los casos en los que se ha de hacer cola o guardar la vez para obtener algo, independientemente del origen inmigrante o no, hechos que suceden en las colas que se ocasionan cuando tiene lugar el inicio de algún trámite de regularización de la población inmigrante, continuamente se cita en los artículos altercados en las colas de espera de turno:

(titular) “Venta ilegal de turnos” (dm 03122005 b, valores / modelos de conducta).

“...algunas personas aprovechan para colarse.” Dm 04030504, valoración / modelos de conducta).

Incluso se cita una fuente como la Delegación de Gobierno para dar fe de tales conductas:

(subtitular)

“Delegación de Gobierno confirma la existencia de personas que cobran por guardar el turno.

Comportamiento, el de los inmigrantes, que, en ocasiones, puede representar una amenaza:

“Ha comenzado claramente un movimiento de rebeldía de los inmigrantes ‘sin papeles’ en nuestro país.” (dm 0400000020 a, valoración / modelos de conducta).....

“Un movimiento de rebeldía” es una expresión bastante exagerada para referirse a las diferentes protestas de inmigrantes por las dificultades burocráticas que impedían su regulación; la frase utilizada no hace más que incitar a la población al temor a un desorden generalizado sin capacidad de control. Tampoco faltan las alusiones al engaño y formas de actuar poco honestas:

“...que se controlen las ofertas de trabajo que presentan los inmigrantes para tramitar y legalizar su residencia en la Isla y comprobar luego qué trabajo realizan realmente.” (uh 01100618 a, valoración / modelos de conducta).

(Titular) “Una colombiana es arrestada por pagar a un mallorquín para fingir una boda.” (dm 01101289, valoración / modelos de conducta).

El texto corresponde al titular de un artículo; lo normal sería, o al menos lo moral, citar a la mujer de nacionalidad colombiana y al hombre de nacionalidad española, en una posición similar, ya que en realidad la falta es de ambos, son los dos los que fingen y engañan por mutuo acuerdo, tan culpable es el que paga como el que cobra por el acto en sí; sin embargo, es la inmigrante quien es presentada de forma activa, sobre la que además interviene la policía y sobre la que se cita su nacionalidad, no la condición de inmigrante que, en este caso, bastaría para que el lector comprendiera la situación de ambos actores; sino la de su origen “colombiana” que no hace más que entrar a formar parte del mito, que envuelve a las mujeres inmigrantes de ciertos países de Sudamérica y su objetivo de encontrar rápida pareja para legalizar su situación.

Tienen, también, un espacio destacado aquellas conductas o hechos protagonizados por los inmigrantes, que hacen mención explícita a su cultura, valores o prácticas religiosas. No es inusual encontrar una alusión a la religión musulmana definida como peligrosa y originaria de conflictos:

“Las Comunidades Islámicas pretenden que el Estado español autorice y financie la enseñanza del Corán en los colegios (...) intentar sus objetivos de que el islamismo se extienda por Occidente (...) el fundamentalismo ha traspasado las fronteras (...) algunos grupos de musulmanes que van a ir creciendo en sus exigencias y no están dispuestos a aceptar las reglas del juego democrático (...) deben acatar nuestras normas, nuestras leyes y nuestra Constitución. Y no parece que todos los musulmanes estén por la labor.” (dm 02030523 b, valoración / modelos de conducta).

El tema del artículo, cuyo fragmento acabo de citar, era el hecho de que ciertas comunidades musulmanas demandaban la opción de que en las escuelas se enseñe su religión, igual que se hace con la católica. El artículo, aparte de reflejar este hecho utilizando la palabra “pretenden” que lleva ya asociada una connotación de exigencia, de obrar por su cuenta sin respetar las normas; relaciona esta sugerencia o, si quiere llamarse, postura de esa comunidad con el hecho del islamismo extremo, de la invasión de sus creencias, o de la violación de nuestra Constitución.

La controversia expresada en los artículos sobre los hechos relacionados con aspectos culturales o religiosos y la enseñanza escolar será tratada más ampliamente con el análisis de la categoría dedicada a la educación.

Los temas relacionados con la familia, la desigualdad o violencia de género, tienen su lugar en la prensa escrita a la hora de exponer, generalizar y enfatizar ciertos modelos de conducta pertenecientes a colectivos de inmigrantes. Se destacan acuerdos matrimoniales, de esta forma se confronta nuestra cultura con la de ellos que, además, al tratarse de aspectos que llaman la atención en nuestra sociedad, se consigue la degradación de la visión sobre sus costumbres (se esté o no de acuerdo con éstas) y una actitud negativa; veamos algunos ejemplos:

“...con la intención de trasladarla por la fuerza a Marruecos, donde al parecer, tenía apalabrado un acuerdo de matrimonio para su hija.” (dm 01091149, valoración / modelos de conducta).

“El cabeza de familia se resiste a que sus hijos se eduquen rodeados de símbolos cristianos y solicita un centro público.” (uh 02022110, valores / modelos de conducta).

“El cabeza de familia”, es una alusión a un tipo de familia machista, patriarcal-tradicional, de sometimiento de la mujer al hombre; además se produce en un contexto social marcado por la polémica sobre el uso del pañuelo en la cabeza de algunas niñas musulmanas en la escuela y de si ese aspecto cultural es admisible por ser un símbolo o no de desigualdad de género.

“...dijo que su esposa, por la que había pagado a su padre una dote de unos dos mil euros...” (uh 03032818, valores / modelos de conducta).

El artículo al que pertenece este texto versa sobre la presunta acción, por parte de las cuñadas de la víctima, de imponer a ésta la prohibición de salir sola a la calle, un asunto que en realidad no está claro; pero por si acaso en el artículo no se pierde la ocasión para aludir nuevamente al aspecto de género “había pagado una dote” como forma de justificación cultural reprochable. Así, la representación que pueda tenerse de esa cultura acaba versando siempre sobre la desigualdad de género (un aspecto negativo); como ocurre con el texto siguiente al aludir a la condición religiosa del padre de una familia que mata a sus hijas:

“Un musulmán degüella a sus siete hijas y expulsa de casa a su esposa porque tuvo otra hija.” (uh 04110315 a, valoración / modelos de conducta).

Juicios de valor

La categoría bajo la que se inscriben aquellos textos susceptibles de ser considerados como juicios de valor sobre hechos relacionados con inmigrantes, está representada en 77 de los 781 artículos, lo que representa que el 9,9 % de los artículos tienen esta condición en sus líneas; 6.366 unidades de texto (un 8,5% de las cuales se alude directamente a los juicios) distribuidas entre las 54.928 de todos los documentos. El análisis ha permitido localizar siete temas

principales, sobre los que se aglutinan el 83,13 % de los textos seleccionados; la distribución es la siguiente:

- Delincuencia, 24,67 %.
- Población, 22,08 %.
- Trabajo, 16,88 %.
- Educación, 7,80 %.
- Reacción ciudadana, 5,20 %.
- Género, 3,90 %.
- Religión y / o cultura, 2,60 %.

La delincuencia se relaciona, en multitud de ocasiones, con la población en situación irregular “los ilegales” y se concluye con la necesidad de expulsarlos de país:

“La reforma legal que obliga a la expulsión automática de España de los extranjeros ilegales que sean condenados (...) tendrá mucha repercusión en Baleares, según fuentes jurídicas.” (dm 03100204 a, valores / juicios).

Este texto no sólo está volviendo a vincular la situación “ilegal” con la delincuencia, sino que además el hecho de prever “muchas repercusiones en Baleares” citando además una fuente judicial, con lo que adquiere mayor relevancia; da a entender que existe un importante grupo de población que responde a la condición de inmigrante ilegal delincuente. Veamos otro similar:

“...que este país no se convierta en un refugio de delincuentes (...). El problema de la inmigración ilegal debe solucionarse.” (dm 04011402 d, valores / juicios).

En ocasiones, el texto contiene dos mensajes, es una estrategia similar a la que encuentra Terrén⁹⁴ (2001a, 79), cuando habla de la “cláusula de salvaguardia” utilizada para expresar una actitud enmascarada, con una advertencia de buena voluntad hacia el objeto en cuestión:

(1)“...la mayoría de los extranjeros viene a buscar trabajo y no a delinquir, (2) pero la falta de empleo puede llevar a estas personas hasta la marginación y de allí a la delincuencia.” (dm 04011505 b, valoración / juicios).

En la primera (1), se utiliza la “cláusula de salvaguardia”, el interlocutor intenta mostrar una sensación tolerante y no acusadora “yo no digo que todos los inmigrantes sean delincuentes”; la segunda (2) proposición indica su verdadera opinión, sobre esta población advirtiendo del futuro peligro que nos espera: “si falta el trabajo los inmigrantes acabaran siendo delincuentes”.

Ya por último, cito otro artículo que caracteriza los juicios que se hacen en referencia a la delincuencia:

“...la delincuencia ha disminuido (...). Sin embargo, subsiste un factor de riesgo: la inmigración. El número de inmigrantes no ha dejado de crecer...” (dm 04081818, valores / juicios).

⁹⁴ Terrén lo presenta con la siguiente construcción: “Yo no soy racista, pero...”

Se afirma una verdadera contradicción, en el sentido de que si el número de inmigrantes aumenta y son ellos los que hacen que aumente también el número de delitos, ¿cómo se explica entonces que baje la delincuencia? La clave se resuelve presentado a la inmigración como “un factor de riesgo que subsiste” por tanto, éste puede originar de nuevo un incremento de la delincuencia.

El tema referido a “población” (aparecido en el 22,08 % de los casos) presenta un juicio valorativo constantemente alarmista sobre una situación presente insostenible y un futuro catastrófico imposible de detener.

“...la llegada masiva de inmigrantes (...) ha producido una explotación brutal de nuestros recursos, afirma el concejal.” (dm 02020813 a, valores / juicios).

Se indica una realidad complicada, el efecto negativo de la inmigración se hace presente, colapsando nuestros recursos limitados, la fuente citada “el concejal” representante de la población autóctona y sus intereses, da un agrado más de inquietud al problema. Una dificultad que irá a peor con el tiempo, como indican los siguientes fragmentos:

“...a pesar de su negativa a regularizar inmigrantes éstos no dejarán de venir...” (dm 02120149, valores / juicios).

“Dentro de diez años el principal problema no va a ser el terrorismo o el paro, sino la inmigración debido al fuerte crecimiento que va a seguir registrando.” (dm 04011402 a, valoración / juicios).

Se da por hecho que va a representar un problema de dimensiones importantes, al compararlo y superar los que representan el terrorismo y el paro.

El trabajo es un tema también polémico (representado en un 16,88 % de los casos), suele aludirse a éste como la causa de la llegada de inmigrantes y las dificultades que puede ocasionar una reducción del mercado laboral. El siguiente texto advierte del problema de la limitada oferta de trabajo y de la continua llegada de nuevos inmigrantes:

“Fernández-Miranda, aseguró ayer que se está llegando al límite de las ofertas de trabajo para inmigrantes y recordó que ya hay 30.000 extranjeros que perciben el subsidio de desempleo (...). La Guardia Civil interceptó ayer en Tarifa a 106 inmigrantes.” (dm 01070744, valoración / juicios).

Este párrafo tiene especial interés, debido a que presenta varias figuras típicas del discurso; en primer lugar, se pone de manifiesto la relación entre inmigrantes y mercado de trabajo, en segundo, se hace hincapié en el hecho de que no habrá trabajo para todos; en tercero, se recuerda el coste para la Seguridad Social de los inmigrantes en paro; se producirá un colapso si continua la situación y que no hay trabajo para todos; en cuarto y último lugar, al final del artículo se intercala una noticia sobre la entrada ilegal de nuevos inmigrantes; de esta forma, aumenta la sensación de la presión que ejerce esta población y del desastre que se avecina al no poder optar todos a un trabajo.

Tampoco falta la idea de que los inmigrantes son causantes de las cifras del paro:

“Las cifras del desempleo se han incrementado (...) y ello se debe en gran medida al aumento del número de extranjeros.” (uh 02102717 a, valoración / juicios).

Aunque a veces se cite la idea de que Europa necesita mano de obra, normalmente se presenta la idea de que somos nosotros los que les ofrecemos una oportunidad:

“...procedentes de países extracomunitarios atraídos por la esperanza de poder mejorar su calidad de vida trabajando en Balears.” (uh 02082915, valoración / juicios).

El resto de temas sobre los que se elaboran juicios no aparecen con tanta regularidad, a pesar de esto, podemos destacar las vinculadas con: educación (7,80 %), reacción ciudadana (5,20 %), género (3,90 %) y cultura o religión (2,60 %).

Educación, los planteamientos que se elaboran tienen que ver con las consecuencias del número de alumnos extranjeros, o con el efecto negativo sobre la lengua catalana:

“... a les escoles arriben al.lots que no saben ni una paraula de castellà ni de càtala (...) l'assumpte se'ns pot anar de les mans i correm el perill que esclati de mala manera.” (dm 01010325, valoración / juicios).

“La reunificación de familias subsaharianas hace prever que la entrada de más niños se mantenga todo el año.” (dm 01091423, valoración / juicios).

Respecto a la reacción ciudadana, se considera normal, pues queda totalmente justificada por el comportamiento fuera de toda aprobación de los inmigrantes:

“Era previsible el conflicto entre los vecinos del Polígono de Levante y la masiva presencia de ecuatorianos...” (dm 03100617, valoración / juicios).

El resto de temas, correspondientes a “juicios de valor”, tienen poca referencia dentro de los textos, en los que se elaboran juicios, sobre actos relacionados con la población inmigrante.

Las etiquetas

Otro de los factores que inciden en la valoración, sobre la inmigración o los inmigrantes, mostrada en los artículos de prensa, es el hecho de expresar, en muchas ocasiones, actitudes latentes a la hora de nombrar a estos colectivos, usando conceptos “etiquetas” que encierran connotaciones hacia hechos o situaciones negativas que se tienden a asociar con los inmigrantes. Un alto porcentaje de artículos presenta esta retórica, pero con el fin de concretar el fenómeno y su énfasis, únicamente, he seleccionado aquellos en los que el uso

de etiquetas se hace más patente; lo que sucede en 47 de los 781 artículos de la muestra, representando el 6,0 % de los casos. Las etiquetas más usadas son:

- “Sin papeles”, aparece en el 34,04 % de los textos en los que se menciona una etiqueta de forma llamativa.
- “Indocumentados”, 14,89 %.
- “Ilegales, 10,63 %.
- “Invasión, gran oleada, efecto llamada, etc.”, 6,38 %.
- Otros, 16,87 %.

La etiqueta “sin papeles” ocupa el primer lugar, a la hora de referirse a aquellos inmigrantes que no disponen de papeles en regla para poder residir y trabajar en España. Veamos alguno de esos textos y la forma que se emplea para hacer alusión a los inmigrantes y reflejar al mismo tiempo su situación:

“Los problemas de los ‘sin papeles’ en busca de un futuro mejor...” (dm 010729107, valoración / etiquetas).

“Las autoridades abren la caza de los sin papeles” (dm 04020846, valoración / etiquetas).

“El plazo para legalizar a los ‘sin papeles’ se amplía” (uh 01050713, valoración / etiquetas).

“...si el ‘sin papeles’ ingresa en la cárcel...” (uh 01101411 a, valoración / etiquetas).

Se alude al hecho de no tener papeles como una forma despectiva de referirse a esta población; el hecho en sí de su condición los coloca en una situación de “proscritos” vinculados a situaciones problemáticas, son vistos como parias al margen de la ley contra quienes, en ocasiones, tienen que actuar las autoridades.

“Indocumentados”, es otra etiqueta empleada con frecuencia; nuevamente vuelve a ponerse de relieve el hecho de no tener papeles, a pesar de ser una más correcta y “suave” forma de referirse a este colectivo, no deja de llamar la atención el hecho de que se alude constantemente a esa situación, a la hora de referirse a este colectivo. De forma similar, se usa el término “ilegal”, asociándolo en numerosas ocasiones con actos delictivos o sospechas de acciones normativamente incorrectas.

La llegada de inmigrantes es citada, en ocasiones, etiquetándola con conceptos como: invasión, gran oleada, efecto llamada, etc. conceptos propios de una conquista o catástrofe:

“Interceptados 246 inmigrantes en la segunda gran oleada del año.” (uh 01071909, valoración / etiquetas).

“El PP exige al Gobierno que aclare su criterio para evitar el ‘efecto llamada’.” (uh 04102703, valoración / etiquetas).

Actitudes

Por lo que se refiere a la categoría de actitudes propiamente dichas, es decir, aquella que engloba textos que son en sí una actitud manifiesta, se encuentra en 147 artículos de los 781, un 19%, éstos están compuestos por 11.746 unidades textuales, en las que un 14% hace mención explícita a las actitudes. A la hora de realizar el análisis, ha sido complicado basar éste en la regularidad de temas en los que se presenta, no obstante, existe cierta propensión a centrarse en ciertos aspectos, he aquí una lista de los más destacados:

- Cultura y religión, 19,04 %.
- Población, entrada de inmigrantes, 17,68 %.
- Delincuencia, 10,20 %.
- Situación jurídica, 8,84 %.
- Condición social, 7,48 %.
- Normas y valores, 6,80 %.
- Otros, 29,96 %.

El tema al que se refieren las actitudes, el mayor número de ocasiones, es aquel vinculado con aspectos de la cultura y la religión. La inmigración en general se ve como una amenaza hacia la cultura autóctona:

“...quieren imponer su religión y cultura.” (dm 01022228, valoración / actitudes).

“...meditar sobre la capacidad de asimilación de nuestro país y sobre las consecuencias de toda índole que producirá el mestizaje cultural al que estamos abocados.” (dm 04012324 valoración / actitudes).

“...apostar por la salvaguarda de los valores culturales y la definición autóctona.” (dm 04071621, valoración / actitudes).

En ocasiones, se citan fuentes de instituciones de reconocimiento social en la competencia sobre el tema del que se habla, de esta forma, se carga de veracidad el efecto de los inmigrantes sobre la cultura autóctona:

(Titular) “La OCB considera que los inmigrantes agravan la precariedad del catalán.” (uh 01032217, valoración / actitudes).

La conservación de sus costumbres se tiende a ver como falta de integración y un peligro por la inadaptación y la amenaza de los guetos:

“...la integración de los inmigrantes se realice preservando la identidad propia de Viejo Continente y sin permitir que los extranjeros actúen como topos (en el sentido de guetos, o grupos aislados) en el país de acogida.” (uh 02031209 valoración / actitudes).

Las alusiones a la cultura o religión musulmana adquiere el cariz más negativo; inmigración y cultura se ve en global como una amenaza, pero al citar la religión musulmana (sin citar el fundamentalismo se hace latente la

identificación con éste) además de amenaza se convierte en algo intolerante, ante lo que no hay que quedar impasible:

“Tres prendas diferentes, con una milenaria tradición cultural y religiosa, que no terminan de ser aceptadas en Occidente, por considerarlas un signo de degradación de la mujer.” (dm 02021927 b, valores / actitudes).

“...esa tolerancia no puede ser ilimitada (...)las creencias religiosas exacerbadas no se pliegan a la racionalidad ni se someten al imperio de la ley civil (...) tendremos que plantean si es posible aceptar a colectividades que sostienen la inferioridad de la mujer frente al hombre...” (dm 02022428, valoración / actitudes).

“Cuando las jóvenes de esas y otras religiones dejen de ir a clase (no por decisión propia) para asistir a colegios confesionales lamentaremos el absentismo.” (dm 03121227, valoración / actitudes).

La entrada de población inmigrante forma parte de los textos que muestran actitudes negativas hacia este colectivo. Este fenómeno se ve como un peligro, cuya amenaza debe ser detenida por la fuerza:

“...nuestro país no tiene más remedio que impermeabilizar policialmente su frontera del Sur.” (dm 01082218, valoración / actitudes).

Se achaca a la entrada de población inmigrante como causa de conflictos sociales:

“Los sindicatos de policía han denunciado que se carece de medios para poder controlar la llegada masiva de inmigrantes (...) sospechosos de atentar contra la convivencia social.” (dm 04031924 valoración / actitudes).

Así pues, no son los ciudadanos o ciertos grupos sociales o políticos, los que pueden albergar sentimientos racistas, o que tal vez se produzcan problemas de convivencia entre inmigrantes y autóctonos por déficit de servicios sociales y viviendas, adecuadas para esta población, o hechos como la dificultad legislativa para llevar a cabo una regularización que permite más derechos y, por tanto, una adaptación más armónica con el nuevo medio, se da por hecho la existencia de unos causantes, “los inmigrantes son sospechosos de atentar contra la convivencia social”, “atentar” son una amenaza activa, hecho que queda corroborado con la fuente que se cita, la policial, aquella encargada de velar por el cumplimiento de la ley advierte de lo conflictivos que pueden ser los inmigrantes.

En el siguiente artículo, se comenta el origen de los inmigrantes y el derecho que les asiste:

“Dentro de unos meses, cuando la ampliación de la UE sea un hecho, las oleadas de nuevos vecinos no vendrán del norte de África o de América del Sur, sino de Europa del Este, y no serán inmigrantes, sino ciudadanos europeos que, con el derecho que les asiste, podrán venir a trabajar, a residir, a vivir, o a lo que quieran...” (dm 03122426 b, valoración / actitudes).

Nuevamente, sale a la luz el catastrófico futuro que nos espera, en esta ocasión amparado en nuevas “oleadas de inmigrantes” diferentes a los que ya estamos acostumbrados. La ampliación de la UE, según el artículo, no favorecerá la economía y bienestar de esos países, sino que (según el artículo) nos traerá más población que, igual a la que viene de otras zonas, nos quitará el trabajo, se quedará a vivir aquí, pero no podremos mantenerlos a “raya”, pues tendrán nuestros mismos derechos.

El resto de artículos de actitudes, sobre lo que supone o supondrá la entrada de inmigrantes mantiene, una argumentación similar, concebida desde una visión negativa y catastrófica, llegando incluso a comparar a los inmigrantes con una oleada de invasores incontrolable. En ocasiones, se advierte del hecho de que los inmigrantes se convertirán en competidores nuestros a la hora de obtener un “buen puesto de trabajo”, cosa que provocará la entrada de nuevos inmigrantes para ocupar la posición más baja de la sociedad; los inmigrantes equivalen a las clases más bajas, se silencia así los casos de movilidad social e incluso aquellos que acceden a puestos de trabajo destacados:

(Titular) “Los nuevos baleares querrán ser ciudadanos de primera.”

(Cuerpo) “Posiblemente no querrán heredar los trabajos que tenían sus progenitores como por ejemplo peón de obra, payés o mujer de la limpieza (...) este tipo de empleos deberán ser cubiertos por nuevos inmigrantes.” (uh 02090816, valoración / actitudes).

La delincuencia vuelve a ser, una vez más, un tema que se relaciona directamente con los inmigrantes:

“...un colectivo de inmigrantes que se identifica con excesiva facilidad con situaciones de inseguridad e incluso de delincuencia.” (dm 03100617, valoración / actitudes).

“...ofreció datos sobre el índice de delitos, el más bajo de todo el sector de Llevant, pero pidió colaboración ciudadana, porque si no existe, es muy difícil saber dónde se encuentran los inmigrantes ilegales.” (dm 04081410 valoración / actitudes).

Todos los artículos que expresan actitudes, hacia los inmigrantes relacionados con la delincuencia, van en la misma línea de estos dos citados. Hablar de inmigrantes y, sobre todo de “ilegales” es casi hablar de delincuentes, tal y como muestra el primer texto, constantemente se utiliza esa relación. En el segundo artículo, prácticamente se afirma que los inmigrantes ilegales son delincuentes al pedir la colaboración ciudadana para que los denuncien; ya que a pesar de la bajada de la delincuencia, existen ilegales y la delincuencia puede volver a aumentar.

La condición social de los inmigrantes es citada en alguna ocasión incluso con desprecio, resaltando la existencia de colectivos marginados o con trabajos precarios:

“Me pregunto si entre las cifras oficiales de los inmigrantes llegados a las islas alguien habrá incluido a las prostitutas subsaharianas (...) a los que están a la que caiga para hacer las tareas ésas que no quiere hacer nadie y a los vendedores de artesanías africanas que se patean las aceras...” (dm 01011922, valoración / actitudes).

Considerados, incluso, culpables de su propia situación, son así tratados de “ineptos”:

“...aún desde el drama humano y desde nuestro deseo de hacer todo lo que esté en nuestra mano, son los propios afectados quienes se colocan en esta situación.” (dm 03041614, valoración / actitudes).

Como vemos el texto se olvida de las diferencias Norte / Sur, de la opresión del sistema capitalista sobre los países más pobres y toda una serie de relaciones internacionales que han acabado provocando, entre otras cosas, estos movimientos de población en una esfera internacional. De esta forma, los inmigrantes crean su situación de pobreza y desesperación y nosotros, el primer mundo, gracias a nuestra buena voluntad, ¡hacemos lo que podemos para subsanar su desgracia!

La división nosotros-ellos

Ésta dicotomía aparece reflejada en 80 de los 781 de la muestra, es decir, en un 10 %. Se alude a esta forma discursiva diferenciadora para citar aspectos relativos a la cultura, modos de pensamiento, de actuar, situaciones laborales e

incluso delincuencia. La fórmula más usada, para llevar a cabo esta distinción, consiste en presentar una situación en la que esta población difiere en la forma de presentarse o de actuar frente a ella respecto de la población autóctona. Los temas son muy variados y difíciles de clasificar, sin embargo los tres en los que se hace más énfasis son:

- Cultura y religión, 25 % de los artículos.
- Trabajo, 10 %.
- Delincuencia, 3,75 %.

El 25 % de los artículos que presentan la dicotomía nosotros-ellos aluden a la cuestión de la religión, o la cultura, a la hora de presentar condiciones, o actitudes sociales, de la población inmigrante distintas a las de la población autóctona. Debido a la notable presencia de este tema en los artículos, el análisis se centrará en esta condición.

La alusión a la cultura y la religión se lleva a cabo desde el conflicto, la justificación de la intolerancia y el menosprecio, al enfatizar aquellos aspectos culturales y religiosos que por ser ajenos a nuestra cultura se ven como más irracionales y negativos; veamos a continuación una serie de textos representativos:

“En nuestro sistema socio-económico los inmigrantes deben tener pleno derecho a la vivienda, educación, salud. No obstante, esto pasa por la integración cultural y aceptación de nuestro sistema de valores.” (uh 03011303 b, valoración / nosotros-ellos).

En este fragmento, nuestro “sistema” se presenta con derechos como son vivienda, educación, salud; se generaliza el hecho de que en los países emisores de inmigrantes no existen estos servicios. Nuestro sistema se presenta como superior frente a otras comunidades, cuando realmente están sujetas a sistemas socio-económicos similares al nuestro. “Esto pasa por la integración cultural y aceptación de nuestro sistema de valores”, es decir, su situación económica es consecuencia de una cultura y un sistema de valores arcaico e irracional, así que si no se acogen al nuestro, representan una amenaza a nuestro bienestar, de ahí la importancia de la nombrada “integración”, cuando en realidad lo que se reclama es la asimilación.

En ocasiones, se tiende a solapar los términos de asimilación e integración, Carbonell (1997) advierte de que si bien en la psicología francófona este es un hecho frecuente, no lo es tanto en nuestro país, ambos conceptos indican ideas distintas. Pero esta distinción se confunde, no tanto el concepto como la definición, y se tiende a un discurso integrador, cuando en realidad constituye una tendencia asimilacionista.

Por esta última cabe definir aquella interacción en la que uno de los dos grupos absorbe y anula al otro en todos los aspectos que lo caracterizan (cultura, lengua, religión, costumbres, etc.). Por integración se entiende la aproximación y comprensión, por parte de ambos grupos, en la búsqueda de espacios comunes que permitan la interacción y convivencia bajo el respeto de las diferencias.

“El temario ya no es sólo la entrada de inmigración, sino su acomodación, integración, choque de culturas...” (uh 02083128, valores / nosotros-ellos).

“...en el barrio de Son Coc ya se han detectado los primeros síntomas del choque de culturas y religiones.” (dm 02020813 a, valoración nosotros-ellos).

Estos dos últimos fragmentos hablan incluso de “choque de culturas”. Es preciso advertir de la importancia para la configuración de actitudes negativas, que puede tener el uso de ciertos conceptos como el de “choque de culturas o civilizaciones”. Quesada (2002) se refiere al uso de este concepto por S.P. Huntington, el que fuera una de las piezas claves en el asesoramiento de la política exterior de los Estados Unidos, como una posición de intolerancia cultural, la base parte de la idea de civilizaciones, con diferentes niveles de desarrollo racional, el choque de éstas implica la existencia del riesgo de “ser derrotados por las culturas inferiores” y perder nuestro bienestar. Al usar estos términos en la prensa, para referirse a hechos cotidianos, convertidos por los medios en conflictos entre culturas, se enfatiza la diferencia y la percepción de riesgo de ser “dominados” y perder nuestro estatus.

“...lo que podríamos llamar ‘cristianos viejos’; hemos vuelto a discutir sobre el antiguo problema de los matices que nos diferencian...” (dm 03122426 b, valoración / nosotros-ellos).

Se habla incluso de “cristianos viejos”, volviendo a conceptos históricos de situaciones de intolerancia, basada en el rechazo de las diferencias de credo

religioso. Veamos otro texto en el que nuevamente se enfatiza la diferencia basada en la religión:

“...la presencia de personas y colectivos con creencias y prácticas religiosas de tradición no cristiana, y con unas raíces culturales distintas a las nuestras.” (dm 02031117 valoración / nosotros-ellos).

“...los primeros incidentes suscitados por los choques de una cultura teocrática, como es la islámica, con los principios laicos que caracterizan a la democracia constitucional española.” (dm 02022428, valoración / nosotros-ellos).

En este texto se hace una comparación imposible, ya que no se está posicionando a ambos actores en el mismo nivel, de los inmigrantes se habla de su religión mientras que la sociedad autóctona se sitúa en un marco jurídico-legislativo al margen de cualquier creencia religiosa o práctica cultural. “Teocracia” indica gobierno dirigido por Dios, muchas religiones son teocráticas, el cristianismo en un ejemplo; el artículo se refería a la solicitud, por parte de representantes religiosos de comunidades musulmanas en España, de que en los centros escolares se pudiera enseñar esa religión, igual que se hace con la católica; por tanto, queda totalmente fuera de contexto la forma empleada en la retórica del artículo, no se trata de un choque cultura-democracia, sino de una reivindicación que, como tal, está dentro del derecho asumido por la Constitución (otra cosa es que sea o no viable).

Rasgos personales

Esta categoría engloba aquellos textos en los que se citan de forma explícita aspectos relativos a rasgos personales o físicos de los inmigrantes, se encuentra en 9 artículos de la muestra, una representación de tan solo el 1,2 %. Veamos algunos ejemplos característicos:

“...tradicionalmente está considerada una comunidad más cerrada que otros colectivos de extranjeros y su físico alejado del occidental les facilita a veces esquivar algunas inspecciones de la Seguridad Social...” (dm 04091915, valoración / rasgos personales)

“...sus tonos de piel van del blanco al negro, pasando por toda clase de matices.” (uh01032002, valoración / rasgos personales).

Valorados como víctimas

En ocasiones, los inmigrantes son valorados como víctimas de una situación a la que a ellos también perjudica; esta categoría clasifica aquellos textos que presentan esta característica, 27 artículos de los 781, un 3,5%. El discurso tiene dos versiones distintas, por un lado se habla de las “víctimas” de la inmigración y sus problemas y, por otro de víctimas de naufragios, etc. Veamos algunos ejemplos representativos:

“Bruselas propone que las víctimas de la inmigración ilegal obtengan la residencia temporal si colaboran.” (uh02021310, valoración / víctimas)

“...posibles víctimas a consecuencia del naufragio sufrido el pasado jueves por una expedición de inmigrantes indocumentados de la que han muerto...” (uh03010510, valoración / víctimas).

Se considera a los inmigrantes víctimas del tráfico de personas o de su propia situación, pero como una consecuencia de su condición de inmigrante ilegal, no se cita el verdadero drama de las causas reales, que obligan a esta población a emigrar de su país, ni la condición de “ciudadanos de tercera clase”, tampoco las razones que les obligan a utilizar los medios clandestinos para acceder a los países ricos, donde se demanda su mano de obra barata. De esta forma, la representación otorga a esta población la condición de víctimas de una situación, de la que los países receptores no son responsables.

Valoración de la explotación

En esta categoría se encuentran textos de 22 artículos, un 2,8% de la muestra y la referencia más generalizada habla de explotación como ilegales, por mafias sin escrúpulos, veamos algunos ejemplos:

“La Policía Nacional dio esta semana otro golpe contra las bandas de explotación de inmigrantes...” (dm01030358, valoración / explotación).

“La policía las implicó en una red que se dedicaba a introducir a mujeres de procedencia eslovaca en Mallorca y después las explotaba como prostitutas.”
(uh01110817a, valoración / explotación).

Tal y como se señala en diversas ocasiones, a lo largo de la investigación, las actitudes o valoraciones⁹⁵ son fundamentales en el proceso de configuración de las representaciones sociales, ya que dan cuenta de una parte importante de la visión que se expresa del grupo (objeto), fruto de la representación, al exponer el grado de aceptación o estimación de sus actos o circunstancias sociales; cabe aquí hacer constar el hecho de que las valoraciones, en el conjunto de los artículos analizados, se encuentran en 367 artículos de los 781 de la muestra, un 47%, lo que da idea de la importancia de la tendencia a realizar valoraciones, sobre ciertos hechos relativos a inmigrantes, que los medios de comunicación convierten en noticias destacadas.

La información que ofrecen los medios

La información, otra de las herramientas fundamentales en el proceso de configuración de las representaciones sociales, es, por antonomasia, lo que divulgan los medios de comunicación, como su propio nombre indica, medios informativos. La investigación no podía pasar por alto este hecho, así que, el árbol de categorías vinculadas con la información, que presentan los medios, se ha revisado, en varias ocasiones, hasta llegar a la lista de categorías más apropiada, susceptible de clasificar todo aquello que se dice de los inmigrantes

⁹⁵ En la categorización se ha optado por este concepto para poder clasificar más minuciosamente las actitudes que expresan los textos.

en los artículos clasificados y cómo se dice. De este árbol clasificatorio he destacado una serie de variables, por considerarlas, en función de lo que muestran y por lo que representan para el objetivo de la investigación, claves a la hora de analizar “aquello que dicen los periódicos de los inmigrantes”; como son:

Información sobre educación

La información que se ofrece sobre el mundo educativo constituye un 5,77 % de todos los artículos; por temas, el más destacado es el que hace referencia al número de alumnos y las consecuencias que provoca. Le siguen los que tocan el aspecto de la educación especial y los que aluden a la cultura y religión de los alumnos inmigrantes, como una situación de desequilibrio. Veamos a continuación el listado de temas, por porcentaje relativo a la categoría, y algunas descripciones interesantes:

- Número de alumnos, 31,53 %.
- Educación especial, 19,28 %.
- Cultura y religión, 19,28 %.
- Integración, 13,16 %.
- Nivel académico, 9,08 %.
- Otros, 7,67 %.

La llegada de alumnos inmigrantes a los centros de educación adquiere el calificativo de “llegada masiva” (dm 01091423 información / educación), o de

“oleada” (dm 02021302 b, información / educación) y otros similares; además se advierte de las dificultades para admitir a ese alumnado y del efecto negativo que provoca. El sistema educativo aparece intacto, en cuanto a responsabilidad se refiere, son los alumnos inmigrantes, los culpables de la situación:

“...repercute en la clase (...) un hecho que preocupa a los directores...” (dm 02021302 a, información / educación).

“La masiva llegada de inmigrantes baja la calidad de la enseñanza (...) oleada de niños inmigrantes que llega a las escuelas de Balears obliga a los centros a adaptarse a su ritmo y afecta al nivel de la clase.” (dm 02021302 b, información / educación).

La cultura y la religión vuelve a ser tema de conflicto, esta vez relacionado con la escuela, incluso se muestra como un factor diferenciador que origina en los niños un complejo de inferioridad:

“...tienen dificultades para adaptarse tanto por la lengua como por las diferencias culturales y religiosas. Tienen graves complejos de inferioridad.” (uh 02080427 información / educación).

En realidad, no existe un discurso intercultural, se habla siempre de adaptación o integración unilineal, de la cultura minoritaria a la dominante, de ahí los complejos de inferioridad, la escuela fomenta una cultura que tiene supremacía sobre el resto, las minorías no encuentran una guía, entre lo que tienen

interiorizado y lo que ofrece la escuela. Los docentes difunden, a través de su acción pedagógica, los principios, en ellos insertados, de la cultura dominante y de esta forma, inconscientemente, ejercen una violencia simbólica, sobre los alumnos pertenecientes a minorías culturalmente distintas.

“La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados como dignos de ser reproducidos por una ‘acción pedagógica’, reproduce la selección arbitraria que un grupo o clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.” (Bourdieu, 1970/2001: 22)

Así, el reconocimiento de la cultura dominante como legítima significa reconocer la “ilegitimidad” de la minoritaria provocando la exclusión, o mejor dicho (1970/2001, 58) la “autoexclusión” de estos grupos por ser conscientes de su pertenencia a una cultura inferior ante el sistema de enseñanza y el modelo que difunde.

Otro efecto negativo, que expresan los artículos, tiene que ver con el coste económico, se insiste constantemente sobre la necesidad de incorporar profesorado especializado y esto incluye un gasto extra para la administración, se pasa por alto el beneficio de la inmigración para la economía y la llegada de población en edad activa con formación soportada por sus países de origen:

“El gasto que generan los incorporados comienza con la dotación de los centros con profesorado para la compensación, ya que muchos de los que

llegan desde los países del tercer mundo lo hacen en condiciones de escolarización deficiente...” (uh 02033118, información / educación).

Información sobre conflictos que tienen lugar entre inmigrantes

Los artículos que presentan noticias sobre sucesos⁹⁶ ponen mucho énfasis en destacar (mayoritariamente en el titular) la nacionalidad, o como mínimo la condición de inmigrante del autor o autores de los hechos, curiosamente, esta forma de expresión, de alguna manera, se duplica cuando la noticia corresponde a una situación en la que son dos inmigrantes (o dos grupos) los protagonistas enfrentados. He constatado la existencia de 23 artículos de los 781 de la muestra, es decir, el 2,9 %, que tratan sobre el conflicto entre inmigrantes, todos ellos tienen en común la alusión, en el titular o subtitular, al origen de estas personas; veamos alguno de los textos seleccionados como ejemplo:

“Apuñalado por otro ciudadano iberoamericano...” (uh 03052018, información / conflicto entre inmigrantes).

“Un marroquí denuncia que un compatriota le agredió...” (uh 03102213, información / conflicto entre inmigrantes).

“Un argelino asalta a un joven marroquí...” (uh 03090414, información / conflicto entre inmigrantes).

⁹⁶ Análisis que tendrá una dedicación más amplia.

Con esta particular construcción del discurso, no se hace más que crear la sensación de que los inmigrantes son continuos protagonistas de delitos o conflictos, al citar dos veces el origen, se duplica también la información que relaciona una conducta negativa con un inmigrante.

Delincuencia y actos no normativos

Es la categoría que más artículos aglutina de los 781, 174 se refieren en sus líneas a estas circunstancias lo que representa el 22%, éstos están constituidos por 8.547 unidades de texto, un 10% de las cuales cita el tema en cuestión. Sus líneas encierran la información más negativa, todos y cada uno de los artículos citan el origen de los protagonistas de la acción, el 48,84% de las veces se cita la nacionalidad de origen y el 51,16% la condición de inmigrante; mientras que aquellos actos similares, cuyos protagonistas son españoles, jamás se advierte de esta condición.

El 40,23 % de los delitos, en los que se cita la procedencia geográfica del protagonista del mismo, se concentra en las siguientes nacionalidades:

- Marroquí, 12,64 %.
- Colombiana, 8,62 %.
- Rumana, 8,62 %.
- Ecuatoriana, 5,74 %.
- Nigeriana, 4,59%.

Si abarcamos todas las nacionalidades que se citan en los temas relativos a delincuencia y actos no normativos (27 distintas) y las agrupamos en conjuntos⁹⁷, caracterizados por la proximidad geográfica de sus orígenes, podemos, seguidamente, obtener el porcentaje relativo de cada uno de ellos dentro de la categoría de “delincuencia y actos no normativos”:

- Magreb, 17,82%
- América Latina, 16,66%.
- África negra, 9,77%.
- China, 4,02%.
- Paquistaní, 0,57%.

De esta forma, se potencia innecesariamente la actitud negativa hacia todos aquellos inmigrantes de igual nacionalidad que los protagonistas, por estar relacionada con ésta una serie de conductas delictivas, puestas de relieve en los medios de comunicación. A este respecto, cabe citar el Informe de ENAR (2003) sobre la configuración de las actitudes hacia los inmigrantes en los medios de comunicación, destacando el hecho de que a partir del 11-S, se sobre valora la inmigración como problema en los debates políticos, así como en los medios de comunicación, estableciendo una relación importante entre inmigración, delincuencia e inseguridad ciudadana.

⁹⁷ Magreb (marroquí, “magrebí”, argelino, “musulmán”, “árabe”).

África negra (subsahariano, nigeriano, “africano”, senegalés, guineano).

Europa del Este (rumano, armenio, búlgaro, ucraniano, ruso, bosnio, moldavo, polaco, croata).

América Latina (ecuatoriano, colombiano, peruano, boliviano, dominicano).

Chino

Paquistaní (sólo he encontrado un caso, aún así lo cito dm02070141 unidades de texto 3-6).

Actitudes negativas, interiorizadas en la población, aparecen estimadas en los estudios del CIS (2005). Comparando diversos barómetros⁹⁸ obtenemos la tendencia de que aumenta la importancia que se da al país de origen de los inmigrantes; parece que los españoles no miden igual al inmigrante de un país que de otro, los que menos simpatía despiertan son los norteafricanos, marroquíes principalmente, además son también los que menos confianza procesan, seguidos del resto de africanos, tendencia que continua en aumento. Los provenientes de América Latina gozan de más simpatía, aunque no todos, en el extremo positivo se encuentran los argentinos y en el negativo los colombianos, cuyo país se percibe como el más corrupto y en el que el grado de inseguridad ciudadana es más alto, así como el narcotráfico y la violencia, además son los inmigrantes latinoamericanos en los que menos confianza se tiene.

Se hace continuamente referencia a la relación inmigración / delincuencia, tal y como ocurre en el titular siguiente:

“La Policía Nacional de Palma expulsó a 26 delincuentes extranjeros en el último mes.” (dm 01113081, delincuencia y actos no normativos).

Veamos el contenido de algunos textos más sobre el tema y el trato que se da a las noticias:

⁹⁸ barómetros n.º 2.409-02/01; 2.459-06/02; 2.511-05/03.
http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/depositados.jsp
(20/12/05).

“...nigeriano como presunto autor de un delito relativo a la prostitución y la inmigración ilegal.” (dm 02021356, delincuencia y actos no normativos).

En el último texto, el enunciado sobre el delito cometido no es el más correcto y demuestra una vez más la retórica utilizada cuando los protagonistas de la acción son inmigrantes, tal vez la forma más correcta de citar el hecho sería el de inducción a la prostitución, el del incumplimiento que asiste al derecho de los trabajadores y, en el caso de inmigración ilegal, falsificación de documentos, etc.

Se resalta el castigo ejemplar a los inmigrantes que delinquen, incluso por encima de la noticia, que no ha de ser otra que el acto cometido; veamos los siguientes titulares:

“Piden seis años de cárcel para un magrebí acusado de golpear a su mujer.”
(dm 02030852 a, delincuencia y actos no normativos).

En este titular se pasa por alto la circunstancia de si es o no presunto autor de los hechos, si está ya condenado y si realmente se ha dictado culpabilidad; así, al omitir estos factores se destaca, por un lado, la voluntad de las autoridades de dictar condenas ejemplares y proteger nuestra convivencia y seguridad y, por otro, el hecho de su procedencia “magrebí”, de estar relacionado con la violencia de género y de los “seis años de cárcel” que naturalmente es lo que se pide, pero no lo que vaya a dictar el juez.

Cabe preguntarse que fragmento de información queda en la memoria de aquel que hojea un diario y lee titulares similares a este último. Otro aspecto

importante es el de que a un mismo suceso le corresponden diversos artículos que dan cuenta de la evolución de lo que fue la noticia, es decir, la detención, lo que pide la fiscalía por la falta cometida y, finalmente, la condena; al citar cada vez la nacionalidad de los actores, se multiplica el efecto de percepción de quien recibe el mensaje. Veamos otros titulares, en los que nuevamente se cita el origen del inculpado, el delito y la pena impuesta:

“Dos bolivianos condenados a seis años de prisión por tráfico de drogas.” (dm 02050852 b, delincuencia y actos no normativos).

“Condenado a un año y medio un marroquí...” (dm 02051663, delincuencia y actos no normativos).

El discurso dicotómico nosotros-ellos vuelve a ponerse de relieve, podemos constatarlo en los siguientes titulares:

“Ingresa en prisión el marroquí acusado de agredir a un hombre en Felanitx.” (dm 02070456, delincuencia y actos no normativos).

“Detenido un nigeriano por dar un navajazo a una mujer...” (dm 02101552, delincuencia y actos no normativos).

“Un ecuatoriano extorsionó a una vecina de Son Roca.” (uh 01090112, delincuencia y actos no normativos).

“Piden seis años para un argelino por apuñalar a un hombre en Cala Blava.” (uh 01091433, delincuencia y actos no normativos).

También se diferencia entre inmigrantes y turistas:

“Un marroquí atraca y golpea a dos alemanes en es Trenc.” (uh 01110817 b, delincuencia y actos no normativos).

“Cuatro colombianos dan una paliza a un extranjero en Cala Millor y son detenidos en Palma.” (uh 03100815, delincuencia y actos no normativos).

Esto provoca que la inmigración, además de traer delincuencia e inseguridad, perjudica el turismo (identificado con “alemán” o “extranjero”), con lo que eso significa para Mallorca. La referencia a “zonas calientes” es decir, aquellas que se van configurando en función de las veces que se citan junto a actos delictivos cometidos por inmigrantes, incide en el hecho de acabar percibiendo ciertos lugares como más seguros, donde actúan los “delincuentes inmigrantes”; al citar zonas turísticas se cuestiona el riesgo que corre nuestro mercado más importante.

Aparece constantemente en los artículos, la alusión a la situación jurídica “ilegal” al hacer referencia a la delincuencia y los inmigrantes; veamos algunos ejemplos:

“...delincuentes (...) El problema de la inmigración ilegal...” (dm 04011402 d, delincuencia y actos no normativos)

“Miquel Ramis (Delegado del Gobierno) se limita a cumplir con su obligación cuando anuncia su intención de expulsar de Baleares a un millar de delincuentes extranjeros cada año...” (dm 04011505 a, delincuencia y actos no normativos).

Se sobre valora notablemente la existencia de delincuentes extranjeros, ya que se da por hecho que se expulsará a 1.000 cada año, de esta forma, se percibe un hecho problemático de grandes dimensiones que continuará en el futuro.

(Titular) “Una delincuencia de hurtos y droga.”

(Cuerpo del artículo) “Los cuerpos de seguridad del Estado en las islas no tienen medios para expulsar a la delincuencia extranjera...” (dm 04011505 c, delincuencia y actos no normativos).

El titular identifica la delincuencia de extranjeros con aquellos delitos que más afectan al ciudadano de a pie, los hurtos suponen la inseguridad de nuestras propiedades y de la calle, la droga trae degradación de los barrios y problemática juvenil. Además, el problema se agrava cuando la policía denuncia que no dispone de medios para expulsar a los intrusos, por tanto, se convierte en una situación sin salida, en la que nos encontramos sin posibilidad de control.

Se crean corrientes de opinión amparadas en el miedo a perder la seguridad, a un futuro incontrolado, en el que los inmigrantes comiencen a delinquir de manera indiscriminada:

“...cuando no encuentren trabajo y empiecen a tener hambre, mientras contemplan la opulencia de la gente que les rodea, es tal situación cuando es posible que empiecen a cometer pequeñas delincuencias o trapicheo con drogas, provocando el incremento de la delincuencia...” (uh 02070234, delincuencia y actos no normativos).

“...Acebes (Portavoz del Gobierno) (...) a España se viene a trabajar, no a delinquir.” (uh 03011303 a, delincuencia y actos no normativos).

Citando una fuente como la del Portavoz del Gobierno⁹⁹ y la advertencia que se da a los inmigrantes, es prácticamente una afirmación de la actitud de ese colectivo de enrolarse en prácticas poco éticas, incluso delitos, con tal de obtener dinero; se ofrece un mensaje a los ciudadanos autóctonos, en el sentido de que “sabemos vuestra opinión y el peligro que supone la inmigración, pero tranquilos no vamos a permitir el todo vale”.

He destacado los discursos más generales sobre la relación inmigración-delincuencia que ofrece la muestra escogida, prácticamente todos los artículos pueden ser encasillados en alguno de los ejemplos seleccionados.

⁹⁹ A pesar de la normalidad que implica el hecho de citar fuentes autorizadas como ésta, no hay que menospreciar la circunstancia de que se trata de una personalidad pública con un estatus importante y esto puede originar corrientes de opinión cercanas a sus declaraciones o a la retórica argumentativa utilizada en el discurso periodístico basado en la presentación de una figura destacada como forma de validar el contenido de la información.

Entrada ilegal

Se recogen, en esta categoría, todos aquellos textos que hacen referencia al hecho de entrar de manera ilegal en España o al de ser expulsado. A dicha variable corresponden 139 artículos de los 781 de la muestra, lo que representa un porcentaje del 18%. En concreto, 9.111 unidades de texto dentro de las cuales un 9,60 citan el hecho en cuestión.

Los protagonistas son dos, por una parte, las autoridades y, por otra, los inmigrantes. Las autoridades (policía, guardia civil, etc.) suponen el sujeto activo frente a la continua “invasión por tierra y mar” de los “indocumentados”, “clandestinos”, etc. inmigrantes que, utilizando mil formas posibles, intentan burlar la vigilancia; la policía actúa sobre este colectivo de forma contundente, ofreciendo la tranquilidad a la población y la sensación de que nos defendemos y somos más poderosos. Los inmigrantes son el sujeto pasivo de la acción cuyo destino es ser “capturado”:

“...Guardia Civil interceptó a un total de 181 inmigrantes indocumentados en la costa...”. (dm 01080552 a, información / entrada ilegal).

(Titular) “Impiden la entrada de 3.000 clandestinos en sólo un mes.” (dm 01010750 a, información / entrada ilegal).

“La Guardia Civil detuvo (...) en Tarifa a 69 inmigrantes indocumentados de origen subsahariano y magrebí...” (uh 02111009, información / entrada ilegal).

Curiosamente, el origen geográfico de los inmigrantes capturados es siempre el mismo, el norte de África, no se habla del resto de lugares de origen importante, en cuanto a contingente de inmigrantes. Cuando se trata del este de Europa, se enfatiza más el hecho de la prostitución o de las mafias que el de la expulsión o detención por estancia ilegal; cuando el origen es sudamericano, prácticamente ni se cita la condición de irregular; de esta forma, se acaba produciendo una encadenación de curiosas relaciones: las mafias vienen del Este y se relacionan con prostitución de jóvenes explotadas en locales de lujo; la delincuencia callejera consistente en el “trapicheo de droga y hurtos”, va unida a la inmigración ilegal, la inmigración ilegal más importante, formada por población humilde, sin formación y marginal, proviene del norte de África, junto a ésta entran numerosas mujeres subsaharianas que acceden al ejercicio de la prostitución callejera y degradada, con la mala imagen y la sensación de inseguridad que supone esto para la isla:

“...prostitutas subsaharianas que el ayuntamiento de Palma quería alejar hasta el hipódromo (...) a los vendedores de artesanías africanas que se patean las aceras...” (dm 01011922, valoración / actitudes).

“Una delincuencia de hurtos y droga.” (dm 04011505 c, delincuencia y actos no normativos).

El citar la nacionalidad colombiana con la entrada de droga fomenta la idea expresada en el barómetro del CIS¹⁰⁰ sobre la opinión que se tiene de ese país.

Información sobre la actuación policial

La categoría aglutina 37 de los 781 artículos de la muestra, un 4,7%, de las 1.913 unidades de texto, de los 37 artículos, un 12% cita directamente el tema de la actuación policial. Entran a formar parte de este nodo, todos aquellos párrafos o frases que adviertan de la acción policial, en circunstancias en las que se hayan envueltos inmigrantes.

La presentación que se ofrece de los protagonistas es bastante similar a la de la categoría “entrada ilegal”, hay dos partes, por un lado, la policía, que actúa contundentemente contra unos “intrusos”, que cometen todo tipo de delitos, pero que aparecen “sin voz” de forma pasiva, es la policía la que actúa, la que adquiere el protagonismo, evitando los continuos actos reprochables:

“...la Guardia Civil de Ceuta a rechazado en un mes cerca de tres mil marroquíes que pretendían entrar de forma ilegal...” (dm 01010750 a, información / actuación policial).

¹⁰⁰ Análisis desarrollado ampliamente en el epígrafe: “Actitudes de la sociedad” capítulo 2.

“...la Guardia Civil (...) ha detenido a un marroquí acusado de atracar y golpear a un matrimonio alemán...” (uh 01110817 b, información / actuación policial).

En ocasiones, el tema que ofrece el titular poco tiene que ver con el principal de la noticia; el siguiente artículo se refiere a un conflicto que tuvo lugar en el año 2002 en una barriada de Palma, un grupo de ciudadanos de nacionalidad ecuatoriana se reunía en un parque de la zona, hubo numerosas quejas por ruido y otros incidentes, por parte de la población autóctona que vivía en la zona, de ahí que la policía acudiera, en alguna ocasión, para verificar si se producían los hechos denunciados, con ese fin acudió la policía al lugar, no ha “luchar contra la inmigración ilegal”, pero así es presentado en el titular:

(Titular) “Despliegue policial en el Polígono de Llevant contra la inmigración ilegal.” (uh02011130, información / actuación policial).

Un titular que poco tiene que ver con lo que ocurrió, la policía declaró que la intención fue evitar el estacionamiento incorrecto de los vehículos, aunque sí al pedir la documentación de sus dueños, cinco personas fueron detenidas por no tener los papeles en regla. Sin embargo, el titular de la noticia incita al rechazo de esta población y a la justificación de la actitud de los que presentaron las denuncias (éstas no se referían al hecho de la ilegalidad, sino al ruido y molestias en general), pero el artículo lo asocia directamente con la “inmigración ilegal” y la actuación contundente, una vez más, de las fuerzas del orden.

Si a la actuación policial le añadimos las ocasiones en que se cita el hecho de detener a inmigrantes, el porcentaje relativo de casos se incrementa situándose en el 17,70% de la muestra, se convierte, de esta manera, el tema de la detención de inmigrantes en una noticia, de tal importancia que se cita constantemente la nacionalidad de éstos al ser detenidos.

Información sobre la integración de los inmigrantes

A esta categoría pertenecen todos aquellos fragmentos textuales que indican el hecho de la integración de los inmigrantes. Engloba 59 de los 781 artículos, un 7,6%; 4.901 unidades de texto de las que un 9,6% hacen referencia explícita a la integración.

La integración se presenta como la clave que ha de solucionar todos los problemas provocados por la inmigración, pero ésta parece ser una utopía, con lo que la situación no parece que pueda mejorar en el futuro. En el texto siguiente se justifica la actitud de rechazo o de preocupación ante este fenómeno, de no tener lugar la adecuada integración; de nuevo vuelve a confundirse un discurso que no acaba de situarse entre la asimilación y la integración:

“La numerosa presencia de extranjeros no pasa desapercibida a nadie. Incluso se comprende que preocupe a los que piensan que en un futuro puede suponer un problema si no se integran en nuestra cultura.” (dm 010111902, información / integración).

Si bien, en otros temas se achacaba la problemática social y el peligro de conflictividad a la presencia de inmigrantes ilegales, en lo referente a la integración todos están incluidos legales e ilegales, además si no se produce ésta es debido a la falta de voluntad de esa población, la que en principio tiene el deber moral y ético de hacerlo:

“El ser ciudadano legal (...) no garantiza sin más una adecuada integración (...). Para ello deben darse también una voluntad positiva de integración entre los inmigrantes...” (dm 01082012, información / integración).

En numerosas ocasiones, se hace referencia al peligro que corre nuestra cultura con la amenaza constante de la continua entrada de inmigrantes, con otras costumbres y sin la falta de integración:

“...rechaza que los ciudadanos extranjeros residentes en Balears puedan llegar a amenazar la identidad y la cultura de las islas si se aplica un proceso integrador.” (uh 01031124, información / integración).

“El Concejal de Acción Social de Cort considera que el primer deber de un inmigrante es el de respetar la cultura del lugar de acogida. Les debemos exigir respeto a nuestra cultura y nuestras creencias. Deben tener en cuenta que están en otro país y deben hacer lo posible para integrarse.” (dm 02020813 b, información / integración).

El discurso político y la legislación. Información sobre la confrontación política

Esta categoría recopila todos aquellos textos que hacen referencia a la confrontación política, surgida en torno a ciertas medidas o sugerencias destinadas a la población inmigrante. Se encuentra representada en 41 de los

781 artículos, un 5,2%. Los artículos, en los que se han encontrado aspectos susceptibles de ser clasificados bajo esta categoría, contienen 3.632 unidades de texto, de las cuales un 9,2% corresponden a ésta.

Surgen continuos enfrentamientos entre unos y otros representantes o partidos políticos, parece que constantemente se intenta evitar ser relacionado con posturas racistas o intolerantes y al mismo tiempo se acusa a los oponentes políticos de adherirse a esas posturas. Se hace mención al fracaso de las medidas adoptadas por unos u otros y de si se propicia la entrada masiva o la restricción a que continúe llegando esta población. También la Ley de extranjería y sus sucesivas reformas ocupa un espacio destacado. En definitiva, el discurso político, que aparece en la prensa, se caracteriza por una retórica demagógica constante y por la improvisación y el cambio de posición, según el caso que acontezca; veamos algunos ejemplos:

“El secretario general del PP (...) exigió responsabilidades en el Gobierno andaluz por alentar el encierro de inmigrantes...” (uh 02081108, información / confrontación política).

“La Conselleria consideró discriminatoria e irresponsable la política de inmigración de la Delegación del Gobierno...” (uh 03041626, información / confrontación política).

“Aznar justificó la que será la tercera reforma de su Gobierno argumentando (...) tras el profundo desacierto que supuso la aprobación de la norma aprobada

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES SOCIALES, PRENSA, INMIGRACIÓN Y ESCUELA.
EL CASO DE SON GOTLEU**

Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i Departament de
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Director: Lluís Ballester Brage

Doctorando: Carlos Vecina Merchante

Palma, 2008

por la oposición y que, dijo: generó ‘ecos de llamada’ que por desgracia todavía se hacen sentir.” (uh 03052003, información / confrontación política).

Información sobre el coste económico que representa la inmigración

La alusión frecuente a la repercusión económica de la inmigración, sobre las arcas del Estado, ha conducido a aglutinar estos textos en torno a esta categoría. Se han encontrado 41 artículos de los 781, lo que supone el 5,2%; estos artículos están constituidos por 3.863 unidades textuales, de las cuales el 8,3% citan expresamente el coste económico.

Si dividimos las diferentes referencias al coste económico, podemos elaborar la siguiente clasificación:

- Servicios sociales y asistencia, 26,83 % de los artículos.
- Entrada ilegal y expulsión, 26,83 %.
- Integración, 21,95 %.
- Educación, 12,19 %.
- Otros, 12,19 %.

Como vemos, los artículos se concentran en unos temas muy concretos, veamos algunos ejemplos:

“La llegada masiva de inmigrantes (...) El ayuntamiento tuvo que alquilar el año pasado 2.274 camas en pensiones para atender la demanda.” (dm 01021909, información / coste económico).

“...coste medio de la repatriación de un extranjero que no cumple los requisitos para entrar o permanecer en España asciende este año a 223 euros...” dm 03110526, información / coste económico).

“El Govern gastó 2,6 millones en el Plan de inmigración durante 2001” (dm 02041112 b, información / coste económico).

“El gasto que generan los incorporados comienza con la dotación de los centros con profesorado para la compensación...” (uh 02033118, información / coste económico).

Los artículos se limitan a ofrecer datos sobre el coste económico, algo en principio inocuo, pero al convertir el gasto en noticia e información, pasa a convertirse en parte de la representación social que puede tener la población autóctona, sobre los inmigrantes, en esta ocasión, sobre otra de las consecuencias negativas que generan, el coste económico que representa la entrada de esta población y los servicios que hay que destinar a su atención, omitiendo, de este análisis de la realidad, el aporte económico que representa la inmigración, directa o indirectamente, y el balance final que pueda quedar después de los gastos, de esta forma, el receptor de la información sólo recibe una parte de ésta, la que repercute en su bolsillo, la que origina una representación cargada de valoraciones negativas.

Características sociales, económicas, salud y vivienda

Debido a la cercanía de estas categorías y a la escasez de artículos en los que se encuentran, los nodos: (25) información sobre “características sociales”, (26) información sobre “características económicas”, (22) información sobre “salud” y (23) información sobre “vivienda”; he optado por presentar el análisis como un conjunto de aquellos textos que reúnen estas características. Veamos la representación de cada uno de los nodos en el total de la muestra y la que resulta de unificar estos criterios:

- Características sociales: aparece en 10 de los 781 artículos (1,3%), los documentos en los que se encuentra tienen un total de 781 unidades de texto, de las cuales ocupa un 8,8%.
- Características económicas: se encuentra en 6 de los 781 artículos, representa el 0,77% de éstos, los artículos que incluyen esta categoría se componen de 434 unidades de texto, de las que la característica económica representa el 5,8%.
- Información sobre salud: aparece en 2 de los 781 artículos, un 0,26%; los artículos que citan algo referente a salud están formados por 230 unidades textuales, de las que el nodo representa un 7,4%.
- Información sobre vivienda: aparece en 12 artículos de los 781, un 1,5%; estos artículos están compuestos por 1031 unidades de texto, de las que el nodo representa un 9,9%.
- La fusión de estas características sobre la población inmigrante queda representada de la siguiente forma: de los 781 artículos, 30 se

refieren a estas condiciones, un 3,84%; las unidades de texto que los constituyen son 2476, de las que el tema objeto aparece en el 31,90%.

Características sociales

Se dramatizan las circunstancias sociales de este colectivo generalizando una situación que no tiene porque ser la real, es decir, habrá inmigrantes que se encuentren en una grave situación social, pero tampoco tienen porque ser todos. Veamos la retórica empleada en el texto siguiente:

“...el hacinamiento que padecen en sus viviendas, la inestabilidad y precariedad laboral, la vulnerabilidad y la desprotección. Aunque para la mayoría el cambio haya podido representar una mejora de la calidad de vida, existe el peligro de marginalidad y discriminación.” (dm 02030203 c, información / características sociales).

La primera premisa únicamente se dedica a citar unas condiciones sociales concretas, aunque eso sí generalizando estas circunstancias a toda la población inmigrante.

Las características económicas

Al igual que en el caso anterior, se destaca la situación, en este caso, económica precaria en la que llegan y en la que se mantienen:

“Los inmigrantes que llegan a nuestra tierra lo hacen en precarias condiciones económicas y sociales” (uh01012602, información / características económicas).

“Sin embargo, no cabe descartar que, a lo largo de estos meses de invierno, algunos colectivos de inmigrantes puedan sufrir las consecuencias negativas de una situación económica preocupante.” (uh03011202, información / características económicas).

La referencia a esta situación prácticamente no aparece en la prensa, y si lo hace es de tal forma que tampoco beneficia la información que se recibe de este colectivo; el primer texto da por hecho que los inmigrantes llegan prácticamente “con lo puesto”, en condiciones sociales y económicas lamentables, algo que no puede generalizarse a toda las personas inmigrantes que llegan, y mucho menos a las de todas las regiones, habrá, como es lógico, gente que vendrá con grandes dificultades y otros con formación y recursos, esta posibilidad de reflexión queda omitida al ser tratado, en el artículo, el tema de forma generalizada; en el segundo, además, se advierte de que estas condiciones pueden verse empeoradas desde el momento en que la oferta de trabajo se reduzca, lo que puede acabar perjudicándonos (se da por hecho que

esta población si se queda sin trabajo no emigrará a otras zonas, igual que lo hicieron para venir aquí).

Información demográfica

La información demográfica es susceptible de ser dividida en dos secciones, por un lado, el nodo (241) referido a la información en cifras que se ofrece sobre el volumen de esta población; por otro, el nodo (242) que acoge todos aquellos textos que de alguna forma califican la cuestión demográfica.

Las cifras, puramente informativas, que presentan los artículos de prensa no representan una cantidad significativa, en la muestra sólo han aparecido 9 artículos, el 1,2%, formados por 656 unidades textuales, de las que un 7,8% mencionaban expresamente el tema. A pesar de indicar cifras, dejan cierto margen al mensaje latente, enfatizando los datos que se ofrecen, difundiendo la sensación de cierto caos:

“Entre 10.000 y 20.000 familiares de los inmigrantes regularizados llegarán a Balears.” (uh 01080219, información / demografía / cifras).

“El 18,1% de los nacidos en Balears en 2002 es de madre extranjera.” (uh 03061930, información / demografía / cifras).

La información demográfica, revestida de mensajes calificativos, es la retórica más usada, a la hora de ofrecer estos datos; 33 de los 781 artículos, un 4,2%

con una extensión de 2553 unidades textuales, dentro de las cuales un 7% es utilizado para aludir directamente a las calificaciones sobre el tema.

En los textos se observa la continuada insistencia, a la hora de mencionar la entrada astronómica de inmigrantes esperada en un futuro muy cercano, especulaciones que llaman notablemente la atención de una población autóctona, inundada de mensajes similares a los siguientes:

“...de proseguir el actual ritmo de inmigración en España (...) en el 2015 habrá en nuestro país 11 millones de extranjeros, (...) casi la tercera parte de los residentes.” (dm 04012324 información / demografía / calificación).

“La necesidad de poner techo a la población pesa tanto o más que la reivindicación de poner freno al desarrollo urbanístico.” (uh 01071314 b, información / demografía / calificación).

El resto de artículos referidos a la demografía, realizados con un mensaje calificativo, son similares a los expuestos aquí, no sólo se dan cifras, se divulga una corriente de opinión de rechazo necesario, en este caso, debido a un aumento de población inmigrante tal que originará una situación imposible de solucionar.

Actuación de la administración

La administración a través de sus diferentes instituciones y representantes es la que constantemente interviene en todo lo referente a la población inmigrante, de ahí que el tema ocupe un lugar destacado en las noticias de prensa, prueba de ello son los 93 artículos encontrados en la muestra de 781, un 12%, que citan actuaciones realizadas por la administración; estos artículos están compuestos por 6.583 unidades de texto, de las que un 9,4% aluden directamente a acciones realizadas por la administración.

Cabe distinguir dos protagonistas, por una parte, el colectivo de inmigrantes y, por otra, la Administración o aquellas instituciones o individuos con autoridad y representantes de la “sociedad receptora”. Los inmigrantes reciben un trato diferencial, sujetos activos y responsables de situaciones difíciles; la otra parte, la que representa a la “sociedad receptora”, se presenta como una víctima pasiva, desbordada y totalmente entregada al auxilio de los inmigrantes, cuando realiza acciones contra esa población, aparece siempre justificada amparada en la ley, o en principios moral, o racionalmente necesarios:

“El ayuntamiento no hará ningún tipo de distinción a la hora de empadronar a los inmigrantes (...) tampoco les negará asistencia de tipo social ni cultural...”
(dm 01051416, información / actuación administración).

“Los problemas de los ‘sin papeles’ en busca de un futuro mejor parecen tener solución en el centro de acogida de la Cruz Roja...” (dm 01072907, información / actuación administración).

“La Delegación del Gobierno para la Extranjería del Ministerio de Interior informó (...) hubo ecuatorianos legalizados por razones humanitarias.” (dm 01080225, información / actuación administración).

“El Gobierno tiene la firme decisión de continuar expulsando, con todos los requisitos legales y con todas las garantías a los inmigrantes que accedan de forma ilegal a España (...) porque en otro caso estaríamos dando la razón a esas organizaciones que trafican con seres humanos.” (dm 03040153, información / actuación administración).

Información sobre actos de protesta de los inmigrantes

Los actos de protesta de los inmigrantes aparecen en un 4,5% de los 781 artículos, en concreto en 35 de éstos. La información es susceptible de formar parte de una representación social, ésta será más o menos negativa en función del tipo de información que se tienda a ofrecer y la forma de tratarla. Los inmigrantes son presentados de forma negativa, protagonistas siempre de actos que alteran el orden, la retórica discursiva acaba por desprestigiar y poner bajo sospecha las buenas intenciones de los protagonistas:

“La convocatoria de los actos de protesta provocó enfrentamientos entre ambas plataformas. Se acusaban mutuamente de querer robarse...” (dm 01031908 actos sociales / población inmigrante / protesta).

Hay muchas formas de ofrecer información sobre un acontecimiento, en este artículo acaba olvidándose la legitimidad moral de los derechos que reclaman los inmigrantes y se da más importancia a los enfrentamientos producidos entre las organizaciones, convirtiendo este hecho en el tema central de la noticia.

Información sobre el mundo laboral

Se ha encontrado un total de 47 artículos que en sus líneas comentan la circunstancia del mercado de trabajo y los inmigrantes, lo que representa un 6% de la muestra; éstos están constituidos por 3.985 unidades textuales, en las que se cita el aspecto laboral de forma explícita en un 7,27%. Dentro de los temas a los que se refieren encontramos; alusiones al mercado de trabajo de forma general, a alguna situación concreta vivida por inmigrantes o a la formación laboral; veamos el porcentaje relativo de los temas dentro de la categoría sobre la información del mercado de trabajo:

- Información general, 65,95%.
- Situaciones concretas, 31,91%.
- Formación laboral, 2,12%.

Dentro de la información general, consistente en ofrecer datos sobre el mercado de trabajo y su situación, podemos, aún así, encontrar textos con connotaciones de rechazo, a los inmigrantes se les considera competencia peligrosa contra los trabajadores autóctonos; además acaban colapsando la oferta hasta el punto de no dejar puestos libres para los demás, e incluso para ellos:

“Los sindicatos destacan que cada vez resulta más difícil encontrar ofertas de empleo para extranjeros.” (dm03022602, información / mercado de trabajo).

“El 70% de solicitudes de permiso de trabajo son denegados por Extranjería. La Administración alega que hay parados españoles en el sector de actividad donde se solicita.” (dm03110508a, información / mercado de trabajo).

“Ambos sindicatos coincidieron en manifestar que se trata de una maniobra de la patronal para disponer de mano de obra barata en la hostelería la próxima temporada a través de contratos de formación.” (uh01102520, información / mercado de trabajo).

Información sobre entrada ilegal y expulsión

Esta es, junto con las noticias que se ocupan de los actos delictivos, uno de los temas en los que hacen más hincapié los medios al hablar de población inmigrante, prueba de ello son los 139 artículos de los 781 de la muestra, compuestos además por 9.111 unidades textuales, dentro de las cuales un 9,6% cita textualmente el hecho de la entrada ilegal o expulsión; este tema

suele ser bastante repetitivo, no presenta variaciones, como en otros casos, que den lugar a la posibilidad de separar el análisis en grandes temas, la estructura de los artículos y sus componentes son casi siempre los mismos, utilizando repetidas veces palabras como patera, indocumentados, ilegales. Las autoridades son presentadas como sujeto activo de una “misión” que se confunde, en ocasiones, entre detención, rescate y asistencia. Los inmigrantes son presentados como sujeto pasivo en su trágica aventura; aunque, curiosamente, se convierten en sujetos activos cuando intentan burlar la vigilancia y acabar con éxito su objetivo de entrar de forma ilegal en nuestro país. Cabe advertir que este tema, a pesar de su importancia numérica, no es un gran objetivo de esta investigación, he preferido centrarme en temas más polémicos sobre la información que se ofrece, más susceptibles de configurar una imagen de los inmigrantes (aparte de esta típica de la patera y el cruce del Estrecho) y la consecuente representación social; a pesar de todo, dada la importancia del tema queda aquí brevemente expuesto y descrito; veamos algunos ejemplos que sintetizan esta información:

“Una patrullera marítima de la Guardia Civil rescató ayer a 36 inmigrantes...”
(uh 04061910, información / entrada ilegal).

“En las últimas horas han sido interceptadas unas 550 personas que intentaban llegar a la costa a bordo de pateras.” (uh 03101610, información / entrada ilegal).

“...intentaban llegar a España de forma irregular por zonas fronterizas no habilitadas.” (uh 03161911, información / entrada ilegal).

Otros datos sobre información

Respecto a la información presentada en la prensa objeto de estudio, se opta ahora por la siguiente estrategia, a modo simplemente descriptivo, con el fin de centrarme en la información, dejando a un lado el resto de la muestra. A pesar de que cualquier artículo de ésta puede, de alguna manera, mostrar información sobre algún tema referido a la inmigración; en la codificación de la misma he omitido la de aquellos artículos que era totalmente irrelevante y que, sin embargo, tenían párrafos interesantes para ser categorizados como valoración. Así pues, tras esta aclaración presento la importancia relativa, es decir, el porcentaje de representación de la información más citada dentro de las categorías destinadas a clasificar la información, no el porcentaje de información dentro del conjunto de todos los artículos.

Los artículos que muestran información representan un 81% (635 artículos de los 781 de la muestra). He aquí un listado de los 16 grupos de información más destacados y su importancia relativa dentro de éstos:

- Delincuencia, 27,40%.
- Entrada ilegal, 21,89%.
- Detención, 15,75%.
- Actuación de la administración, 14,64%.
- Integración, 9,29%.
- Educación, 7,08%.

- Trabajo, 7,08%.
- Demografía, 6,61%.
- Coste económico, 6,45%.
- Confrontación política, 6,45%.
- Situación jurídica, 6,45%.
- Género, 6,45%.
- Actuación policial, 5,82%.
- Rescate, asistencia, 5,51%.
- Protesta, 5,51%.
- Características socio-económicas, salud y vivienda, 4,72%.

Una definición global de la representación social de los inmigrantes divulgada por la prensa escrita

Respecto a la valoración que se difunde en los medios de prensa local¹⁰¹, en el proceso de análisis, me he detenido a describir con más detalle seis¹⁰² de las nueve categorías, por considerarlas clave en la exposición del discurso valorativo (actitudinal), en función de lo que han ido mostrando los diferentes textos categorizados. El discurso mencionado quedaría configurado de la siguiente forma:

Lo más significativo es el hecho de considerar la existencia de una relación directa en el binomio inmigración-problema (un 11 % de la muestra total así lo

¹⁰¹ Recuerdo que los diarios objeto de estudio han sido Última Hora y Diario de Mallorca por ser los más representativos en los que a tirada y difusión se refiere.

¹⁰² Problema, modelos de conducta, juicios, etiquetas, actitudes y nosotros-ellos.

avala) es de lo que continuamente se hacen eco los estudios consultados, Casero (2003) entre otros, observa esta constante alusión en el discurso de prensa. Es una complicación global, afecta a Occidente, a la UE, se presenta como un fenómeno de grandes dimensiones, ante el que es difícil actuar; nos espera un futuro incierto, donde los desequilibrios y conflictos serán constantes (continuamente se advierte de las dificultades, todavía mayores, que nos reserva un futuro caótico). Santamaría (2002, 69) advierte de la referencia a la amenaza sobre la cohesión y orden social, así como la forma en que se crea el miedo a lo desconocido; en este caso se va más allá, creando mayor incertidumbre, pues la desestabilización se plantea como un proceso que acaba de iniciarse, que nos conduce a una situación más “catastrófica si cabe”

Se alude a la situación económica, social y política de los países receptores, como causa principal de un movimiento migratorio que nos invade y perjudica, “el presente se convertirá en desastre futuro”; los países receptores se presentan como un sujeto pasivo, cuya única acción consiste en utilizar todos sus medios para paliar, en la medida de lo posible, las dificultades de los inmigrantes; situación, como he comentado, originada en los países pobres por su mala gestión, o cultura desfavorable, para el crecimiento económico de esos países; el mundo desarrollado, el sistema capitalista mundializado y sus consecuencias sobre la pobreza no es tenido en cuenta, a la hora de divulgar noticias sobre actos negativos cometidos por grupos o individuos inmigrantes. Es la pasividad de los actores a la que se refieren Van Dijk (1997) cuando se cita a los sujetos de los países receptores; o Vasilachis (2003) al observar como se crea una dualidad, en base a la cual unos sujetos “los buenos” son presentados de forma pasiva, mientras “los malos” aparecen como sujetos

activos protagonistas del desorden y la irracionalidad. Se vuelve a poner de manifiesto la victimización de unos y la acción amenazadora de otros, en este caso la población inmigrante extracomunitaria.

El número de inmigrantes “desorbitado” crea dificultades en la administración pública y satura las instituciones dedicadas a ofrecer servicios sociales. Se ataca duramente las concentraciones de inmigrantes en determinadas zonas geográficas, por su tendencia al gueto y las consecuencias que puede tener ese hecho, sin cuestionar las razones sociales que provocan esa circunstancia (como las dificultades de acceso a una vivienda, las necesidades de apoyo moral, o de cualquier otro tipo a las que se enfrenta una población estigmatizada y desorientada). Al parecer, los problemas sociales serán cada vez más importantes y los recursos más escasos.

Nuestra cultura está en peligro, su amenaza no viene solo, como afirma Mulet (2005) del efecto de la cultura del consumo globalizado que incide sobre la cultura autóctona (o la de las minorías en general) a través de un proceso de deculturación, si no de las consecuencias provocadas por la llegada de un alto número de inmigrantes sin integrar, con costumbres y valores difíciles de admitir. Se enfatiza la existencia de ciertas prácticas culturales inadmisibles (como la ablación, el burka) o un tanto desconocidas y por eso criticadas (como el uso del pañuelo para cubrir el cabello en las mujeres). Esta forma de referirse a los extremos culturales, enfatizando la diferencia y manteniendo estereotipos y estigmas, sobre “el extraño”, aparece también en las conclusiones de los estudios revisados, Casero (2003) advierte además de que

no sólo refuerzan los estigmas, si no que además al reflejarse en la prensa se generalizan al resto de población, que se representa bajo esas características.

Las repercusiones inciden en el sistema educativo, lo que representa una desventaja para aquellos alumnos autóctonos que asisten a los mismos centros a los que también lo hacen inmigrantes.

La delincuencia es continuamente relacionada directamente con la inmigración, sobre todo la “ilegal”; hasta el punto de considerar este hecho como el más preocupante y destacado, la inmigración ilegal provoca una situación de inseguridad constante. Delgado (2003, 365) advierte de la asociación de la inmigración ilegal con la delincuencia y de cómo ésta se presenta junto a la llegada desorbitada de inmigrantes, de manera fraudulenta.

Los modelos de conducta que se presentan son siempre radicales y nocivos para la convivencia normal a la que estamos acostumbrados, suelen ser poco acordes con las normas y valores que rigen en nuestra sociedad. Viven, además, al margen de leyes y normas, movidos por una actitud egoísta y despectiva hacia nuestros valores. Se presentan modelos de familia tradicional, arcaica, donde el padre es el único con derechos; este modelo se presenta de tal forma que queda generalizado al hablar de inmigrantes. Las mujeres viven en una situación de desigualdad en el seno de sus familias, esto se da prácticamente siempre por hecho.

Los artículos elaboran juicios valorativos sobre hechos en los que los inmigrantes son, o se convierten, en sujetos activos causantes de

circunstancias extraordinarias. Verificando, nuevamente, las consecuencias negativas de la inmigración sobre aspectos esenciales de nuestra vida cotidiana. La ciudadanía se muestra víctima pasiva hasta que reacciona, hecho que siempre se justifica como una actitud natural y lógica ante la amenaza constante. El uso de etiquetas, llenas de connotaciones negativas, se hace constante, como una forma más de relacionar a esta población con una situación conflictiva y que favorece el desequilibrio social.

Actitudes aparecidas de forma latente son texto destacado en muchos artículos, sobre todo aquellos que mencionan las prácticas culturales o religiosas, con especial énfasis en la religión musulmana. Se aclama la necesidad de una tolerancia ilimitada hacia la entrada masiva de inmigrantes y sus costumbres, causantes de la alteración de la convivencia social. Scharamkowski (2008,3) indica que esta forma discursiva, puede ocultar un racismo cotidiano que va siendo interiorizado en la población, asociando ciertas conductas a la población inmigrante, que no favorecen la apertura y comprensión racional de la realidad.

La información que se ofrece puede dividirse en un plano totalmente dicotómico nosotros-ellos, algo que ya observa años atrás Van Dijk (1997); por una parte se encuentra la administración e instituciones, así como agentes del orden o de servicios sociales e incluso “vecinos” como se menciona, en ocasiones, a la población autóctona, y por otra parte, están los inmigrantes, separados, en muchas ocasiones, por nacionalidades de origen, sobre todo si la acción de la que son, o se les convierte en protagonistas, es negativa (o simplemente distorsionada en función de lo que podríamos denominar normalidad cotidiana).

Así pues, estos dos bloques de protagonistas desempeñan su papel, cuya función se dirige y representa en los medios de comunicación, en el caso que nos ocupa, la prensa escrita. Los representantes de la sociedad de acogida, siempre obrando de buena fe, actúan ayudando a los inmigrantes, advirtiéndoles de lo insostenible de la situación y, cuando ya no queda más remedio, utilizando los medios de que disponen legalmente (las leyes las hacen ellos) para contener a esta población y sus demandas “irracionales”, sus hechos siempre aparecen fuertemente justificados.

La parte contraria, los inmigrantes, la escena muestra una población egoísta, protagonista de numerosas detenciones y actos no normativos, alterando el orden y la paz social constantemente, además originan multitud de problemas en todos los ámbitos, sobre todo se resalta aquellos clave para el ciudadano de a pie, como es la delincuencia de pequeños hurtos y el tráfico de droga a baja escala, la prostitución que más se pone de manifiesto, como ejercicio de la misma, es la que corresponde a las prostitutas subsaharianas o nigerianas (prostitutas de calle, más marginal y con menor asistencia).

2.4 A MODO DE CONCLUSIÓN

El contexto social en el que se desenvuelve la población inmigrante¹⁰³ extracomunitaria se caracteriza por una serie de dificultades, que marcan notablemente las condiciones objetivas de las que parte este colectivo y la manera en la que tendrá lugar la interacción con el nuevo medio en el que se encuentra.

Los inmigrantes constituyen un importante volumen de población, caracterizada por un asentamiento reciente, según datos del IBESTAT (2008) ha pasado de 18.066 personas en 1996 a 211.208¹⁰⁴ en 2007, esta situación ha superado las planificaciones existentes, creando dificultades en la capacidad de reacción de los poderes públicos de la sociedad de acogida, actuando, en la mayoría de ocasiones, bajo la constante improvisación sobre una población inmigrante principalmente desorientada e inadaptada, al no existir todavía un alto grado de asentamientos más estables y redes sociales consistentes, como pueda ocurrir en otras zonas, en las que incluso se habla de segundas generaciones de inmigrantes.

Este hecho implica también un proceso de reagrupación familiar, reciente e intenso, a través del cual se incrementa, considerablemente, en un período de tiempo reducido, el número de alumnos de origen inmigrante en los centros de enseñanza. Se está produciendo un cambio demográfico importante en el que

¹⁰³ Datos ofrecidos en el capítulo 1 "La población inmigrante en la CAIB. Análisis del contexto social".

¹⁰⁴ Población total nacida en el extranjero.

se aprecia el aumento, no sólo de la heterogeneidad poblacional, sino también del inicio de un mestizaje étnico-cultural a través de nuevos matrimonios entre autóctonos e inmigrantes, así como de inmigrantes con distintos orígenes.

El mercado de trabajo es un destacado indicador de la posición socio-económica de la población; existe en este ámbito una clara línea divisoria entre autóctonos e inmigrantes extracomunitarios¹⁰⁵, pues éstos últimos ocupan la mayor representación en las actividades laborales más precarias, reduciéndose su presencia escalonadamente al ascender en posiciones de superior estatus (reducción más destacada que la que corresponde a la población autóctona).

Si tomamos como referencia otros ámbitos, en los que la inserción o exclusión depende de la ocupación que se mantenga en éstos, nos encontramos con una situación igualmente precaria, en lo referente a salud, educación, dificultades en la integración, en la adaptación o aceptación cultural de algunos grupos, en la precariedad de las viviendas y el tipo de hogares familiares constituidos; en definitiva, a grandes rasgos y de forma, obviamente, generalizada, puede afirmarse que vive en unas condiciones socio-económicas inferiores a las adquiridas por la población autóctona, lo que por otra parte, le sitúa en una inferioridad subjetiva, vista desde la mirada de una población, la de la sociedad receptora, que observa como se va constituyendo un proceso de cambio social y demográfico que no controla y ante el que reacciona, como mínimo de dos

¹⁰⁵ De igual forma se ha constatado la diferencia entre comunitarios y extracomunitarios y la peor situación de estos últimos.

formas¹⁰⁶, por una parte, asegurándose los puestos de decisión y poder, a través de medidas legislativas y si es preciso de otras cargadas de poder simbólico, como pueda ser el conocimiento de la lengua o cultura autóctona, a través de la afirmación positiva de aquellas prácticas, costumbres u otras formas de distinción, socialmente valoradas y representadas a través de un “habitus” que, a modo del citado por Bourdieu (1979/1998) se compone de un conjunto de prácticas asociadas, a un estatus que marca la distinción frente al resto y acaban condicionando la posición social a ocupar.

La reacción de aquellos cuyo grupo de pertenencia o referencia es el que comparte una posición dominante, con un discurso que goza del consenso de la mayoría, puede utilizar una de las herramientas psicosociales que tiene a su alcance, como es la de las representaciones sociales, a través de las cuales se configura una imagen o imágenes de los distintos colectivos de inmigrantes en función, en muchas ocasiones, de la distancia social asociada a la representación de unas u otras nacionalidades de origen, a lo que contribuyen, como hemos podido corroborar, los medios de comunicación, a través, en este caso, de la prensa escrita.

De esta forma, se propicia la interiorización de la imagen de los inmigrantes como una amenaza que se cierne sobre el orden social y estatus adquirido. Curiosamente, son diversas las representaciones y sus objetos, éstas van de más a menos negativas en función de la distancia social percibida sobre los

¹⁰⁶ Podríamos añadir la existencia de una división inicial, que parte del concepto de ciudadanía y los derechos sociales adscritos a éste, circunstancia que marca una desigualdad social padecida por la población inmigrante extracomunitaria, al carecer de ciertos derechos.

diferentes colectivos, todos ellos “extraños” al fin y al cabo, pero valorados de diferente forma.

El “habitus” de Bourdieu busca su espacio social, un reflejo de ello, puede ser la actitud de los padres autóctonos trasladando a sus hijos hacia los centros concertados o privados, buscando la calidad que parece negar la escuela pública, plagada de inmigrantes (los datos ofrecidos en este trabajo muestran unos porcentajes reducidos en cuanto a alumnos inmigrantes por aula, frente a la descomunal repercusión en los medios de comunicación), olvidando así que la educación es cosa de todos, familia, docentes, comunidad escolar, prácticas sociales, comunicación con los hijos, etc. etc.; con estas actitudes se potencia la pérdida de una posibilidad histórica de conocimiento de otras culturas, o de formas de tolerancia que pueden hacernos más humanos y más ricos.

A esto no ayudan los medios de comunicación, mostrando siempre la cara más amarga de la inmigración, etiquetando y dividiendo por orígenes geográficos, al tiempo que se ofrecen ciertas noticias, encasillando de esta forma a todos aquellos por su igual nacionalidad. El desconocimiento objetivo, que se tiene sobre estos colectivos, lleva a utilizar unas representaciones sociales distorsionadas, no acordes con una realidad imparcial y, por tanto, quedan encasillados según una representación del mundo cargada de visiones negativas sobre esta población.

Los docentes forman parte de la sociedad receptora en la que se socializan y adquieren sus valores y convicciones; como cualquier otro miembro de ésta,

están sujetos al efecto de las corrientes de opinión que refuerzan y divulgan los medios de comunicación.

Partiendo de la premisa de que los medios de comunicación elaboran y divulgan, con su difusión, una serie de representaciones sociales sobre los inmigrantes o la inmigración, de que los docentes, además, son de los grupos que más leen la prensa escrita, y que por tanto, están en contacto directo con lo que se dice en ésta, además de con la interacción global de la propia sociedad y sus valores dominantes; en función de esto, los docentes están expuestos a las imágenes sociales que se crean sobre los inmigrantes en los medios, este factor condicionante puede influir en ellos y la configuración de las representaciones sobre esta población, utilizadas para interpretar la realidad del aula y clasificar a los alumnos y sus comportamientos o actitudes, encontrando una explicación sesgada a lo que ocurre en la clase y a todo lo que percibe; ya he mencionado anteriormente las consecuencias que sufren, o pueden sufrir, los alumnos de minorías étnicas en un aula, donde los principios y valores que se transmiten pertenecen a una cultura distinta y mostrada como superior, al menos como hegemónica, la autoexclusión, citada anteriormente, puede ser un hecho que condene a estos alumnos a ocupar los puestos más bajos de la sociedad (el fracaso de la escuela sobre ellos puede muy bien condicionar su futuro).

El sistema educativo sufre graves problemas debido al alto porcentaje de niños inmigrantes que asisten a las clases, de esto se habla continuamente, creando un imaginario social relacionado con el fracaso escolar o la baja calidad educativa, que espera a aquellos niños autóctonos, que les toque compartir

aula con inmigrantes; de esta forma, la representación se filtra también en los niños y la escuela.

El capítulo siguiente, previo al análisis de caso, pretende plantear teóricamente una realidad, que bien puede aparecer en el contexto que nos ocupa, bajo la consideración de aquellos factores, que pueden encontrarse en la configuración, de representaciones sociales, de los docentes, en referencia a esa nueva situación en la que deben desarrollar su actividad profesional.

CAPÍTULO 3

REPRESENTACIONES SOCIALES. REVISIÓN TEÓRICA Y CONFIGURACIÓN EN EL PROFESORADO

INTRODUCCIÓN

Una vez analizadas las representaciones en la prensa escrita, antes de pasar a la siguiente fase del estudio, centrada en un caso concreto, conviene enmarcar el contexto escolar, centrándonos en una serie de factores clave, para esta investigación. El contexto en el que transcurren las representaciones es muy influyente en su propio proceso de configuración, de ahí el interés por plantear en este capítulo una aproximación teórica, en virtud de aquellos aspectos que se van a tratar con posterioridad, que de una u otra forma acabarán constituyendo parte de esas representaciones.

3.1 LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES. CONFIGURACIÓN EN LOS DOCENTES.

A continuación se analizan aquellos factores que pudieran incidir en el proceso de configuración de representaciones sociales, en los centros de enseñanza, el contexto característico de la escuela, la interacción entre los actores, las particularidades de éstos, por un lado, los docentes con características comunes a este colectivo, por otro, los alumnos (en concreto, los de origen inmigrante). A partir de estas consideraciones, se presenta una argumentación sobre las representaciones, su estructura y las posibles unidades de análisis a considerar en el estudio de éstas dentro del marco educativo y los alumnos pertenecientes a minorías.

3.1.1 La escuela, la particularidad de un contexto social. Las representaciones sociales

Tal y como he mencionado anteriormente, el contexto social en el que se origina la representación es muy importante para definir la naturaleza de ésta, la escuela es un lugar idóneo para la creación de representaciones sociales, dado que es una realidad social en la que los actores ponen en práctica sus conocimientos previos, sobre la interacción en la vida cotidiana, relación dominada por una jerarquía de poder (Pomeroy 1999, 475-476) en la que los profesores se sitúan en la cúspide de ésta. Es marco de socialización, transmisor de valores, normas y pautas de comportamiento, por tanto, puede ser considerada una institución en la que la difusión de determinados valores y prácticas conductuales acaben legitimando una estructura social caracterizada por la desigualdad de un grupo de estudiantes, excluidos por una serie de condicionantes, con el nexo común de la categorización de alumnos inmigrantes o hijos de inmigrantes, y toda la serie de mitos y discursos asociados a esa condición.

La representación social está determinada por una parte, por el contexto en el que se configura y, por otra, por la existencia de diferentes grupos sociales que pudieran ser percibidos, en función del tipo de representaciones, que comparten hacia otros, o sobre aquellas de las que son objeto y sobre las cuales son categorizados. Un primer paso, a la hora de analizar el contexto escolar o el que conforma un aula, es determinar si ésta constituye un

entramado de grupos o redes de subgrupos, que permitan la categorización y la percepción, sobre la base de representaciones sociales.

En este sentido, el trabajo de Herlyn (1984) puede servir como fundamentación de esta circunstancia en el aula; el autor a la hora de estudiar el grupo en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, concibe a la clase escolar como un grupo, con ciertas particularidades, pero que cumple, en muchas ocasiones, características propias de tal condición: varias personas reunidas con un fin determinado, la existencia de unas normas para alcanzarlo, de diferentes roles y tareas asociadas a éstos, e incluso una posición jerárquica de sus miembros, en función de la relación que mantienen (profesor-alumnos), en función de su rendimiento (organización jerárquica subjetiva del profesor).

Herlyn es consciente de las limitaciones de esta argumentación y se inclina por afirmar que, en unos casos, se puede encontrar una clase con carácter de organización (sin reunir la interacción entre sus miembros o el “sentimiento de nosotros”) y otras con carácter de grupo; éste último se puede considerar más bien del tipo formal.

Dentro de la clase se forman diferentes “subgrupos” de alumnos y respecto a la figura del profesor, si bien está dentro del grupo clase, en muy pocas ocasiones es considerado por los alumnos como un miembro más, por regla general el profesor pertenece a otro grupo, el grupo de los docentes.

Concebido, pues, el docente como un representante de otro grupo exterior al que interactúa en el aula, pero con la capacidad de influir en esta relación,

Duveen y Lloyd (1993) analizan como tiene lugar la transmisión de las representaciones sociales mayoritarias o dominantes, concretadas en la figura del docente y el ejercicio de su transmisión a los alumnos. Denuncian la legitimación de una representación social de género en la escuela, cuya construcción tiene lugar desde el inicio mismo del itinerario escolar, desde los primeros años de educación, en un ambiente distinto al de la familia.

El análisis recompone el contexto escolar y sus diferentes ámbitos, para luego ir registrando las diferentes interacciones que se producen entre maestros y alumnos, así como todas aquellas prácticas asociadas al propio desarrollo de la docencia y sus metodologías pedagógicas que pudieran fácilmente pasar inadvertidas en el día a día de la escuela, pero que encierran fuertes componentes de diferenciación de género, definen categorías y clasifican a unos y otros poniendo límite a sus conductas (marcadas por sus roles y censuradas socialmente) y al desarrollo de sus cualidades personales. Ejemplo de esto sería la utilización del género por parte del profesor, para organizar la clase, o el hecho de sancionar unas u otras conductas sobre esa base.

El docente no sólo transmite y refuerza unas representaciones dominantes a los alumnos, sino que además las utiliza en la interacción con éstos, otorgando un trato diferenciado, en función de su participación en unas u otras representaciones. Vayreda (1997) expone cómo se propiciaría el origen de las construcciones de representaciones recíprocas entre profesores y estudiantes, en este sentido, las impresiones e información, que tienen los docentes sobre sus alumnos, formarían parte de la configuración, de sus representaciones sobre éstos.

Las impresiones de los profesores, sobre sus alumnos, comparten ciertos aspectos de las percepciones de la vida cotidiana, pero también algunas particularidades que pertenecen al contexto escolar y todo esto obliga al docente a constituir una representación del aula como forma de organizar ese universo. Los profesores deben adquirir un conocimiento mínimo de los alumnos que permita la posibilidad de interactuar con ellos. Esta información puede venir de fuentes diversas, Vayreda (1997) refiriéndose a las más generales, presenta la siguiente recopilación:

- De la propia interacción con los alumnos.
- De forma indirecta, a través de los comentarios de otros profesores, padres u otras personas relacionadas con la comunidad escolar.
- La experiencia anterior con otros alumnos influye en la forma de captar ciertas conductas o apariencias.
- El atractivo físico y su asociación con el buen comportamiento y la capacidad intelectual.
- Expectativas sobre hábitos de trabajo en función del sexo de los alumnos.
- El tipo de lenguaje utilizado por los alumnos, está, en ocasiones, relacionado con el éxito escolar y el origen socioeconómico.
- El estatus sociofamiliar y el grupo étnico en el que se clasifica al alumno.

En el proceso de configuración de representaciones sociales en la escuela no participa únicamente el colectivo de docentes, también los alumnos configuran sus propias representaciones, éstos no son sujetos pasivos totalmente determinados por la influencia del docente y la escuela, sino que al margen también forman parte de un grupo más amplio, que aquel originado en el aula, del que toman las representaciones para interpretar su realidad. Hui (2001) lleva a cabo una investigación en Hong Kong sobre diferentes centros de enseñanza secundaria, a través de encuestas realizadas a alumnos y a docentes, sobre las dificultades a las que se enfrentan en el contexto escolar y la percepción que cada uno de los grupos tiene, sobre las causas que las provocan.

El estudio demuestra que ambos grupos tienen un sistema similar de creencias sobre las causas, éstas se enmarcan dentro de la amistad, la apariencia física, las relaciones en casa, las que tienen lugar con el grupo de iguales y en la escuela, el bienestar psicológico y el buen o mal comportamiento. La coincidencia más notable se da en los ámbitos: familia, escuela y pares. Aunque se constata que la diferencia se debe más a la que existe en cuanto a los puntos de vista de unos y otros que a la existencia de una disparidad en sí. Las identidades sociales diferentes de estudiantes y maestros y la protección de la autoestima del grupo explican la discordancia en la percepción. El estudio gira sobre cuatro cuestiones generales:

- La percepción de profesores y alumnos, qué situaciones y dificultades sobresalen en las vivencias de estos jóvenes.
- Qué perciben profesores y alumnos como causas.

- En qué medida existe un encuentro entre las percepciones de unos y otros.
- En qué medida difieren, se da el desencuentro de las percepciones.

En cuanto al grado de importancia que dan a ciertos temas, los alumnos ven en, primer nivel, ciertos aspectos relacionados con la institución escolar como causa de algunos comportamientos o resultados académicos concretos, no es tan importante la existencia de problemas familiares como, por ejemplo, el aburrimiento en las clases. En los profesores se da el caso contrario, no suelen dar tanta importancia a aspectos referidos a la escuela (como problema por ser demasiado dura, tener unas normas muy estrictas) y sí la dan a factores externos como puedan ser los familiares.

Sí se da concordancia al estructurar aquellos factores de importancia en los que enmarcar las causas, pero la discordancia surge a la hora de valorar unos u otros aspectos. Los profesores exteriorizan los factores causantes, como una medida para salvaguardar al endogrupo, a su profesionalidad y competencia (surge aquí la necesidad de conservar una identidad social positiva) mientras que los alumnos se refieren a aspectos relacionados más con la vida escolar, aunque convergen en los valores de importancia como es la familia o el grupo de pares, tienden a salvaguardar la imagen de la familia, al reducir el grado causal, percibido sobre los efectos negativos de ciertos acontecimientos, que pueden tener lugar dentro de ésta.

La argumentación de Hui (2001) usa la teoría de las representaciones sociales para dar una explicación a las convergencias, en la forma de percibir de

profesores y alumnos, ambos grupos pertenecientes a uno más amplio y común, la sociedad en la que viven, adquieren una similar forma de percibir ciertos aspectos de su realidad cotidiana; las divergencias pueden ser debidas, por una parte, a características propias de la adolescencia, en cuanto a la forma de ver la vida, de expresarse, de sentir, etc. y por otra, a la defensa de su propio grupo y la identidad social a éste adscrita.

A pesar de esta reciprocidad y de esta cierta independencia, en cuanto a la influencia de las representaciones de los docentes sobre los alumnos, la utilización de éstas por parte de los primeros, para de alguna forma organizar a los alumnos categorizándolos, tiene efectos sobre la trayectoria de estos últimos. Castorina y Kaplan (2003), a propósito del contexto escolar, examinan las representaciones sociales de los docentes respecto a sus alumnos y la consecuencia de éstas sobre la trayectoria escolar. Citando estudios realizados por ellos con anterioridad, presentan una argumentación sobre las representaciones y las trayectorias educativas.

En contra del enfoque de las representaciones sociales de corte individualista, basadas en el efecto de las representaciones sobre las trayectorias educativas (ponen como ejemplo las investigaciones clásicas de Rosenthal y Jacobson referentes al efecto Pygmalion), que mantienen un efecto directo entre las expectativas de los docentes y el efecto en los alumnos; Castorina y Kaplan (basándose en la “distinción social” de Bourdieu) afirman la existencia de esta circunstancia, concebida como realidad previa a la relación entre las representaciones sociales que mantienen los docentes sobre los alumnos y el efecto sobre sus trayectorias, esta relación queda situada en un entramado

social, caracterizado por unas relaciones desiguales, el efecto que produce este hecho en los alumnos es la conciencia del límite en sus posibilidades, si éste es escaso conducirá inevitablemente hacia el fracaso escolar.

3.1.2 La interacción social. El efecto en los alumnos

Es evidente que la relación profesor / alumno crea una intersubjetividad entre ambos y que la posición que adopte el primero tendrá gran influencia sobre el segundo, no en vano el estudio del “efecto pygmalion” (se esté o no de acuerdo en sus conclusiones) puso de manifiesto la existencia de una interacción y de cierto grado de influencia profesor / alumno. El profesor se forma sus expectativas respecto a cada uno de los alumnos. “(...)existe un creciente consenso entre los investigadores en aceptar como la principal base de la expectativa del profesor la observación de la conducta del alumno en el aula; conducta que quizá mediatice la influencia de otras variables como la clase social o el grupo étnico”. (Díaz-Aguado, 1993:60).

Podemos citar sobre este aspecto, el paradigma del pensamiento del profesor, dado que hace referencia a los procesos, que tienen lugar en la mente del éste, incidiendo sobre la organización y dirección de su conducta. Siguiendo a Clark y Peterson (1986,27-280) podríamos concebir tres elementos clave en la relación que se establece entre el docente, sus acciones y sus efectos. En concreto son: la conducta ejercida por el profesor en clase, la que muestra el alumno y el rendimiento de éste.

De esta forma, se produce una relación dinámica y recíproca, entre estas tres variables, formando parte de un círculo en el que cada una es, o puede ser, causa y consecuencia de la otra. Bajo esta consideración no se entiende la relación e influencia profesor – alumno, desde un punto de vista unidireccional, sino bidireccional y recíproco.

Sin ánimo de adentrarse en este paradigma, debido a la similitud, en cuanto al planteamiento que nos ocupa, parece interesante mostrar alguno de sus supuestos básicos, de manera muy escueta; para ello podemos servirnos del esquema presentado por Marsellés (2003, 5 y 6) tras un análisis de los principios básicos de esta teoría y su base psicológica, en virtud de ésta, la vida mental del profesor estaría representada por cuatro elementos básicos:

- Antecedentes de los procesos cognitivos, dentro de éstos encontramos por una parte los internos, tales como las creencias, los fines, objetivos o el conocimiento y los externos, como la conducta o las expectativas de rol, entre otros. Estos antecedentes cognitivos influyen sobre el resto de elementos.
- Procesos cognitivos del profesor, entre estos encontramos expectativas, percepciones, atribuciones causales, categorización, generación de hipótesis.
- Consecuencias para los alumnos, los antecedentes cognitivos presentan consecuencias, sobre factores como el conocimiento, las destrezas intelectuales, las estrategias cognitivas, la socialización e incluso las actitudes hacia uno mismo o hacia el resto de compañeros.

- El efecto final de la confluencia de estos tres elementos, tiene consecuencias para la enseñanza; podemos considerar éstas sobre dos esferas distintas: por un lado, una esfera preactiva, referida a la diagnosis, pronóstico, reflexión y planificación; y por otro, interactiva, en la que se englobarían aspectos como el tiempo dedicado, las preguntas formuladas, explicaciones, etc.

Según este modelo, el procesamiento de la información del profesor tiene unos antecedentes internos y externos que lo determinan. Estos influyen en los procesos cognitivos de los profesores, teniendo consecuencias directas sobre la enseñanza. Pero no sólo sobre ésta, sino también sobre la relación que se establece entre alumnos y docentes, así como sobre las posibilidades que pueda ofrecer la escuela, como forma de superar las desigualdades socioeducativas.

De ahí la importancia que tiene el hecho de considerar las representaciones sociales mantenidas sobre los inmigrantes, como forma de organización de la interacción en el aula o contexto escolar, se convierte en una forma de categorización y, por tanto, diferenciación de alumnos, separados en la percepción del docente en función de las imágenes que tiene de cada uno de ellos, en función del grupo al que considera afín.

Dicha relación y los posteriores contactos que se establezcan, estarán cada vez más marcados por la naturaleza de los resultados que cada uno percibe tras el contacto, estos pueden ser positivos para el alumno, neutros o negativos, éstos últimos serán los más perjudiciales pudiendo, incluso,

sobrevivir en forma de baja autoestima en el futuro. “El resentimiento, la amargura y la frustración que sienten los chicos afro caribeños hacia la escuela –debido a las actitudes de ciertos profesores y profesoras (...)– lo que los chicos dicen sobre su percepción de su interacción con el profesorado refleja claramente la típica situación de ‘nosotros y ellos’.” (Wright, 1995:217).

Importante es, no cabe duda, la figura del profesor para los alumnos y la experiencia vivida en el paso por la escuela. Fernández-Enguita (2000) centrándose en el pueblo gitano, excluido donde los haya, da cuenta de los recuerdos escolares de muchos gitanos, calificándolos de experiencias desagradables de rechazo o descalificación, una vida escolar marcada por toda una serie de normas ajenas a las interiorizadas por su familia, su cultura y el contexto en el que se educan, que no hacen más que atentar contra su autoestima; “muchos podrían resumir su experiencia escolar diciendo que los sacaron de su medio social y los llevaron a la escuela para descalificarlos, para mostrarles y demostrarles que no eran un grupo socialmente distinto, sino personas individualmente inferiores. Después de todo, lo que la escuela hace con estos niños no es más que convertir su diferencia cultural en fracaso” académico o escolar...” (2000, 71).

Siguiendo con el argumento mantenido por Fernández-Enguita, Díaz-Aguado (2006,26) afirma sobre la existencia de una notable relación que opera entre la dificultad de integración escolar, de los distintos grupos minoritarios analizados, en su investigación, y la distancia entre lo que se podría considerar como los rasgos culturales, característicos de ciertos grupos, y la cultura escolar tradicional. La autora concluye que esta circunstancia podría explicar que la

integración escolar sea más difícil para ciertos alumnos de origen marroquí i de etnia gitana. Aguado y otros (2006, 60) obtienen las opiniones de los alumnos inmigrantes, sobre la valoración que los profesores tienen de éstos, en las entrevistas aparecen referencias a las concepciones negativas que transmiten los docentes, éstas suelen referirse a las bajas expectativas académicas que les suscitan estos alumnos. Veamos el fragmento de una entrevista que aparece en este informe: “Pues que somos incapacitados, somos incapaces para seguir el bachillerato, o sea eso me estaba diciendo, y yo le dije que voy a seguir bachillerato y me dijo, no, te doy un consejo, es mejor que sigas un curso formativo, porque es que no te va a resultar tan difícil como el bachillerato....” (2006, 60).

Entorf y Lauk (2008) también ponen de relieve la relación, en este caso no sólo de los docentes, sino también de la política desarrollada por la escuela, a la hora de integrar, a través de formas que fomenten la interacción entre alumnos de diferentes situaciones sociales, o por el contrario de disgregar al alumnado, siendo en este caso, el resultado negativo para los alumnos inmigrantes con bajo nivel socioeconómico; dado que el resultado es un aumento de la desigualdad.

Rodríguez (1991) advierte de la existencia de ciertos factores que influyen en la percepción que tiene el alumno del profesor, como son: el hecho de un estatus superior, la reputación y el autoconcepto. Respecto a la autopercepción positiva de los alumnos, está relacionada con la expectativa y percepción que tenga el profesor sobre ellos; la inadaptación escolar va seguida de una autopercepción negativa, además de ser reflejo de la inadaptación social.

Rodríguez (1991, 28-30) presenta cuatro factores de influencia en la percepción del profesor por parte del alumno:

- La operatividad docente, los alumnos perciben la conducta del profesor en función de lo que la autora denomina “estilo educativo positivo eficiente” resultado de la intersección de las siguientes dimensiones: organización, comunicabilidad didáctica y uso de procedimientos motivacionales.
- La relación afectivo-personal, el bajo grado de afectividad y expectativas se asocian con la inadecuada capacidad docente y un alto nivel de exigencia.
- El “entusiasmo profesional”, tendencia docente a la despreocupación y desorganización, la baja capacidad de motivación, el ser tolerante en exceso y permisivo.
- Afecto-control, el acercamiento positivo del profesor a través de sus expectativas, afecto y técnicas motivacionales sobre los alumnos, ejerciendo a la vez el control y la supervisión en búsqueda del rendimiento.

Tanto profesor como alumnos entran en un juego mutuo de construcción, o reordenación, de la representación del “otro”, ambos han de mediar en un contexto nuevo; podríamos establecer una doble dimensión en este sentido, por una parte, son todos actores del mismo ambiente en el que han experimentado y conformado su visión de la realidad, pero por otra, ese ambiente es cambiante en cuanto a los actores que entran en juego, cada curso es “otro” distinto con el que hay que interactuar y eso provoca la

necesidad de acceder a la representación social, interiorizada sobre esa situación, como modelo para guiar la conducta, interpretar y dar sentido a los mensajes comunicativos recibidos. La representación social puede considerarse un medio utilizado tanto por individuos como por grupos, “actividad mental desplegada a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen.” (Jodelet, 1988:473).

Como es obvio, no todos los alumnos viven de la misma manera la importancia de la relación con determinados profesores; Pomeroy (1999, 469) advierte en su estudio como, a pesar de la relevancia de la relación citada, se puede establecer una tipología de alumnos, en función del papel otorgado a la interacción con profesores y pares, ésta se podría enmarcar dentro de un continuo en el que los extremos estarían ocupados por los actores en juego.

Distingue tres grupos de jóvenes:

- Aquellos cuya interacción con algún profesor o profesores consideran que es lo más importante de la experiencia escolar.
- Los que consideran este hecho como un asunto periférico.
- Por último, aquellos cuya experiencia vivida con los profesores queda minimizada por la relación con los pares y la experiencia vivida, en el mismo espacio de tiempo, en contextos distintos al del ambiente escolar.

Podemos hablar de una jerarquía, establecida en función de la posición que ocupan los alumnos, en la relación con los profesores; Pomeroy (1999, 468 y

469) advierte de la existencia de un criterio basado en la habilidad de los alumnos, el conocimiento y su comportamiento, a la hora de establecer la división de éstos; cuánto más positivo es el criterio que presentan, más se aproximan a la cúspide de la posición piramidal que ocupan, la base de la misma será ocupada por los más excluidos, el grupo más rechazado por los docentes.

El grado en que la negatividad de esa interacción influya sobre aspectos de los alumnos como pueda ser su comportamiento (Badia, 2001:158), y / o rendimiento escolar tiene mucho que ver con los grupos minoritarios, ya que son ellos los excluidos mayoritariamente, sin entrar aquí en la complejidad de causas sociales que intervienen en este hecho, parecería absurdo enmarcar única y exclusivamente el papel del docente como del responsable de las dificultades del alumno inmigrante; tal y como menciona Forster (1995, 239) otros factores deben ser importantes a la hora de crear la desigualdad entre los jóvenes, como por ejemplo: Las desventajas económicas, sociales y culturales que padece la mayor parte de la población inmigrante y las diferencias entre unos y otros centros de enseñanza; a pesar de lo sostenido por este autor, tomando como soporte la bibliografía citada, voy a considerar el hecho de que existe cierta relación entre las experiencias sociales vividas en la escuela y determinados efectos en la población objeto de estudio (alumnos inmigrantes adolescentes).

Es obvio que el docente no es el único responsable, el contexto escolar es amplio y complejo, respecto a la interrelación que mantienen sus componentes, pero no por eso hay que pasar por alto la importancia de la interacción profesor

/ alumno como factor clave a considerar; Wright (1995) muestra como el proceso de escolarización puede afectar a determinados alumnos, en concreto se refiere al caso de minorías étnicas, como es el caso del comportamiento en clase; de las entrevistas que realiza la autora a diferentes alumnos considerados por la comunidad escolar como pertenecientes a minorías étnicas, se desprende la idea de reciprocidad en la conducta: “muchos de los alumnos y alumnas consideran la conflictividad como la respuesta inevitable a las actitudes del profesorado con respecto a la etnicidad. Como sucintamente dijo uno de los alumnos: ‘esto hace que tú les trates sin ningún respeto, porque ellos, por su parte, no te respetan en absoluto; como ves es una cuestión mutua’ “ (Wright, 1995: 225).

La idea de reciprocidad, entendida como una actitud o comportamiento hacia el profesor o la escuela, consecuencia de una determinada forma de actuar por parte de los docentes, la encontramos, también, en el trabajo de Pomeroy (1999) en los discursos obtenidos a través de las entrevistas a jóvenes, se apreciaba constantemente el resentimiento hacia determinadas conductas de los profesores, consideradas por los alumnos como el motivo de su posterior reacción frente a la institución escolar. Esta situación derivaba de la percepción de la posición ocupada por los docentes, otorgándoles un poder sobre los alumnos, éste podía ser positivo y no provocar problemas de exclusión para los jóvenes, o negativo, utilizado a través de la continua devaluación y humillación delante del resto de compañeros. Muchos de los entrevistados reclamaban un trato de igual a igual, de adulto a adulto, guardándose ambos el mismo respeto.

3.1.3 Los profesores. El proceso de categorización

El hecho de que tenga lugar una posible clasificación o categorización de los alumnos, en función de ciertas particularidades, como pueda ser la circunstancia de tratarse de alumnos de procedencia inmigrante, se convierte en un factor de crucial importancia, a la hora de configurar un proceso con clara tendencia a la desigualdad, con el riesgo de consecuencias negativas para éstos.

Rodríguez (1991) presenta cinco puntos clave, sobre los que se sienta la base que sirve de orientación, en la creación de expectativas, sobre los alumnos por parte del docente: clase social, “raza”, atractivo personal, dossier informativo del profesor y conducta del estudiante. A estos puntos añade lo que podríamos denominar características personales de los profesores, como son los rasgos de personalidad y la experiencia docente.

A la hora de realizar el análisis de la evaluación del profesor sobre los alumnos, examina la relación existente entre características del profesor, como son su personalidad y su competencia como tal con la evaluación que realiza; advierte que las estrategias y eficacia del profesor están condicionadas por su personalidad y ésta tiene que ver con sus estrategias y eficacia docente

En la valoración que realiza el profesor de la clase, Rodríguez encuentra significativos dos aspectos:

- El alumno competente, caracterizado por cierto grado de conocimientos, capacidad, rendimiento y ajuste a la normativa del aula.
- El alumno afectivo, lo que le caracteriza es el ajuste a las normas, es decir, crea pocos problemas de comportamiento a los docentes.

Los profesores en sus puntuaciones sobre los alumnos dan un valor más alto a los que reúnen la condición del afectivo, por encima del competente caracterizado por el trabajo y los conocimientos. Respecto al tipo de docente, el de mayor cualidad en aspectos interactivos y motivacionales, valora más positivamente que aquel con nivel bajo de cualidad docente.

Hay autores, como el caso de Wright (1995) que incluso plantean el hecho de que algunos prejuicios se configuran antes de entrar en contacto con determinados alumnos; es decir, que el docente tendría una prefijada una representación social sobre los diferentes “tipos” de alumnos y esta base podría influir en sus conclusiones previas sobre éstos. “...con frecuencia el profesorado llega a conclusiones acerca del alumnado incluso antes de que tenga contactos con él y haya experimentado su resentimiento. Llega a estas conclusiones y estas conclusiones se transmiten de unos a otros en la sala de profesorado.” (1995, 215).

Díaz-Aguado (1996, 58-60) advierte del hecho de que la impresión que se crea el profesor de los alumnos tiene lugar durante las primeras semanas de clase y ésta suele mantenerse a lo largo del curso, la base de estas expectativas suele, en muchos casos, estar determinada por la clase social y el grupo étnico al que pertenece el alumno, así como al comportamiento que muestra éste en

clase; la discriminación de determinados alumnos situará a éstos en una situación de exclusión, de la que es difícil salir una vez son etiquetados como tales.

La autora (1996, 65) muestra una tipología, realizada por Brophy y Good en 1974, de los profesores en función de la influencia de las características sociales de los alumnos y las expectativas elaboradas sobre ellos; destaco de dicha clasificación el concepto de “profesores sobrerreactivos” refiriéndose a aquellos que enfatizan las diferencias entre los alumnos, más de lo que en realidad son, percibiendo de esta forma estereotipada, decantándose por aquellos alumnos ideales para su deseo, es decir, los que rinden académicamente y causan pocos problemas, en cuanto a su conducta se refiere.

Siguan (1998) frente a estas concepciones, opta por una visión menos centrada en la figura del docente, tras diversos estudios sobre la vida en las aulas y la interacción que se produce entre profesores y alumnos, llega a la conclusión de que no existe un trato directo negativo por parte de los docentes hacia los alumnos de grupos étnicos minoritarios, sino que es el propio sistema educativo y la forma en que el profesor organiza la clase lo que acaba marginando a ciertos alumnos, entre ellos los inmigrantes caracterizados por una particular vulnerabilidad. El proceso seguiría la siguiente dinámica (1998,105-108) :

- El profesor examina a los diferentes alumnos y los categoriza en función de su similitud con el modelo del “buen alumno”. Este hecho

propicia un trato distinto hacia los alumnos, en función de esa condición, éstos gozan así de un estímulo suplementario frente al resto, sobretudo aquellos considerados por el docente menos capaces de seguir el ritmo, de esta forma van quedándose cada vez más al margen.

- La mayoría de profesores ofrecen unas clases “magistrales”, acompañadas de preguntas individuales, como forma de mantener la interacción con el aula y ver si se entienden las explicaciones. Esta acción vuelve a propiciar la exclusión, ya que las preguntas suelen dirigirse a ciertos alumnos. “...es aquí donde el maestro tiende a hacer intervenir a los mejores alumnos que le sirven de control en el desarrollo de sus explicaciones.” (Siguan, 1998:107).
- Los profesores proponen unas actividades a unos alumnos y otras para aquellos que son objeto de adaptación curricular. El problema radica en el tiempo y esfuerzo que dedican a estos últimos. Siguan comenta el caso de un docente que, a pesar de invertir un esfuerzo considerable, renunciaba a hacer lo mismo con una niña china, pues consideraba que no rentabilizaría el tiempo perdido, debido a que iba demasiado atrasada y su conocimiento de la lengua era escaso.

El autor comparte la idea de que el sistema de enseñanza perjudica a los más débiles, entre los que se encuentran niños inmigrantes, con el riesgo de exclusión para este colectivo vulnerable. Advierte de que los docentes no discriminan a los inmigrantes por el hecho de serlo, sino por quedar atrasados, aunque sí se comprueba que éstos se guían por estereotipos asociados a las minorías, como forma de justificar su retraso o el fracaso escolar al que están

abocados muchos de ellos. Siguan intenta buscar nuevas vías de comprensión sobre el acto de la categorización y sus consecuencias negativas,

Pérez (2001) insiste en otro factor clave, como es el de la experiencia a la hora de categorizar, no hay que olvidar que la biografía personal incide en una u otra configuración de las representaciones sociales que puedan tenerse sobre un objeto, de esta forma, los docentes establecerían diferencias, en función de la relación que hayan tenido con ciertos alumnos y la visión que tienen de esa experiencia. “El comportamiento que un docente manifiesta ante sus alumnos está siempre e inevitablemente relacionado con cómo percibe e interpreta el escenario educativo, y cómo se percibe a sí mismo y a los alumnos, con el significado que les atribuye y las expectativas que construye.” (2001:146).

Terrén (2001a) presenta lo que podría ser la fusión de dos aspectos importantes considerados hasta ahora, como son, por un lado, las expectativas que se crea el profesor sobre las capacidades y problemas que puedan ocasionarle ciertos alumnos y, por otro, la representación que tienen los docentes sobre éstos, en función de su origen étnico y las posibilidades de éxito en su vida escolar.

La familia a la que pertenecen los alumnos, aparece también como otro factor que permite establecer categorías, sobre las que establecer, no sólo diferencias, sino también un sistema causal, a la hora de atribuir el éxito o fracaso de la trayectoria académica del alumno.

Terrén muestra como los profesores tienen interiorizada una representación social respecto a la minoría étnica, y cómo incluso ésta presenta una forma jerarquizada. “El eje que articula la representación jerarquizada de las diferencias étnicas del alumnado puede establecerse a lo largo de un continuo que va desde una menor hacia una mayor distancia respecto a lo que podríamos llamar la imagen del alumno modélico” (2001,75). Dentro de este continuo se pueden incluir las explicaciones que presentan los profesores a la hora de establecer las razones del fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.

Veamos tres casos concretos del citado estudio, en referencia a alumnos asiáticos, magrebíes y de etnia gitana que viven en zonas de chabolismo o similar. Los primeros se situarían a poca distancia del alumno modélico, de existir en este grupo algún caso de fracaso escolar suele ser atribuido al desconocimiento de la lengua; sin embargo, a los del segundo caso, el fracaso se atribuye a aspectos relacionados con la familia, se convierte en una constante el aludir a factores externos, como justificación del fracaso, y el éxito a una inteligencia especial que emplean más bien para realizar el engaño. Los del tercer caso, son vistos ya como excluidos, sin remedio, sin necesidad de perder el tiempo con ellos; los profesores tienen para este grupo, igual que para el anterior, establecidos unos prejuicios negativos, una representación social sobre estas minorías que florece en el día a día de la interacción en el aula.

Así, la diferenciación étnica, unida a las expectativas de rendimiento escolar, analizada por Terrén (2001a, 73-78) en el discurso de los docentes, permite establecer una categorización de alumnos, cuyo futuro éxito escolar será percibido por los profesores en función de la distancia con el “alumno modelo”, el cuadro 1.4 muestra dicha clasificación.

Cuadro 1.4: Sistema de representación de la diferencia étnica en el discurso docente

DISTANCIA ALUMNO MODELO	EXPECTATIVA RENDIMIENTO	PRINCIPALES CASOS ATRIBUCIÓN	MARCADORES DISCURSIVOS
POCA	Moderada / alta	Asiáticos dominicanos bosnios	<<muy buenos>> <<muy trabajadores>> <<firmaría por tener una clase de chinos>>
BASTANTE	Moderada / baja	Magrebíes portugueses gitanos	<<linces>> <<limpios>> <<gitanos de la jet>> <<no protestarían ni aunque les exprimiesen>>
MUCHA	Escasa	Gitanos (chabola)	<<no hay nada que hacer>> <<los del moco colgando>> <<se automarginan>> <<sucios>> <<insoportables, más malos, retorcidos>>

Fuente: Terrén (2001a, 74)

Respecto a la relación de los profesores con las minorías étnicas, Terrén (2001b) partiendo de la concepción de las relaciones étnicas, como aquellas en las que cada uno se define en oposición o diferenciación respecto al otro, se establece, por tanto, un marco de interacción nosotros-ellos; analiza la diferenciación étnica que tiene lugar en el discurso de los docentes, quienes además gozan de una posición de poder, propiciada por el rol que ocupan en su relación con los alumnos y, respecto a las minorías, su pertenencia al grupo mayoritario.

La percepción del entorno social, en el que se mueve cada alumno, es también considerada como factor que influirá en el profesor, a la hora de crearse unas u otras expectativas sobre éstos: “situación y entorno social, nivel profesional de los padres, etc. , harán que algunos profesores esperen de los niños de clase baja o nivel socio-económico bajo, muy poco incremento del rendimiento y un comportamiento disciplinario bajo o nulo...” (Badia, 2001:131).

En definitiva, podríamos hablar de cierta relación, entre la distancia que tiene lugar, entre los distintos orígenes de los alumnos y el modélico idealizado (mostrado en el cuadro 1.4) referida a la existencia de prejuicios o percepciones históricas negativas, interiorizadas con el paso del tiempo, hacia ciertos grupos como puedan ser, en el caso analizado, marroquíes y gitanos, hablamos de colectivos, en cierta medida, rechazados por la sociedad; respecto a la valoración de los inmigrantes marroquíes, así lo indican los resultados de los barómetros del CIS presentados en este informe¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Epígrafe: “Actitudes de la sociedad” capítulo 2.

A este respecto, podemos citar a Mulet (1998) y su referencia sobre el rechazo y marginación del que es objeto la población de etnia gitana. “Con el cierre de su escuela, como escuela de barrio gitano (...) son fórmulas aculturadoras y de exterminio cultural (...) racismo existente en la población que todavía perdura, aunque sea mal disimulado bajo nombres como el de integración de la población y cultura gitanas.” (1998, 88). Sin embargo, vemos como dentro de los mejor valorados, en función de las expectativas académicas que se tienen sobre ellos, se incluye al colectivo de inmigrantes asiáticos, también mejor valorados socialmente.

Álvarez (2003), al analizar los estereotipos que gozan de mayor consenso entre los estudiantes de magisterio¹⁰⁸, advierte que más de la mitad de éstos son negativos y dos de ellos, bastante compartidos entre los componentes de la muestra, se refieren a minorías étnicas de representación importante en las aulas, en concreto “moros” y “gitanos”. El estudio llega a la conclusión de que los futuros profesores tienen elaborada una imagen de la realidad social de las aulas, formada por diversos estereotipos, entre los que quedan ubicados ciertos grupos de alumnos.

Álvarez rechaza la posibilidad de confiar en las metas sociales, vinculadas a valores igualitarios y altruistas, de los futuros profesores, como medio por el cual se reduzca la influencia de estos estereotipos, en su percepción de la realidad del aula, ya que éstos son más partidarios de metas vinculadas con su

¹⁰⁸ Datos pertenecientes a un estudio con una muestra de 113 encuestados, estudiantes de magisterio de la Universidad de Córdoba.

estatus social y su carrera profesional. La propuesta, para menguar el efecto de las visiones negativas de ciertos grupos, viene por la vía de la formación permanente y continua de los profesionales, en la que “la representación sobre los grupos y personas, con los que se interactúa, debería ocupar una posición preeminente, entre las dimensiones que componen los programas de educación para la diversidad”. (2003, 29).

Panadero (2003, 189 y 190) se atreve incluso a establecer una clasificación del profesorado, basada en el trato hacia los alumnos de integración, entre los que se encuentran los inmigrantes, distingue tres categorías:

- Docente segregador, grupo poco numeroso, pero muy perjudicial a la hora de tratar a los alumnos “diferentes” y colaborar con los proyectos de integración del centro, el modelo que presenta frente a los alumnos puede propiciar actitudes de intolerancia en los alumnos.
- Docente pasivo, la autora considera a este grupo como el más numeroso, y advierte de la posibilidad de evolución de su actitud hacia la segregación o la integración, o optar por una actitud profesional negativa, ante la percepción de una situación que puede serle perjudicial, como el hecho de perder poder adquisitivo, el aumento de la ratio alumnos / aula, la falta de materiales con los que afrontar la nueva realidad, etc.
- Docente positivo o integrador, grupo de docentes que por circunstancias diversas encuentra motivadora la diversidad y la integración.

Sarrate (2003) presenta los resultados sobre un estudio cuyo objetivo era conocer la situación socioeducativa y los problemas de exclusión / integración social que presentaban los niños de distintas etnias y su incidencia en las instituciones educativas, se centró en la Comunidad Autónoma de Madrid. De entre los aspectos que se consideraron importantes, encontramos el referido a la actitud del profesorado ante la diversidad cultural, en concreto el que la autora denomina “percepción general de las culturas”, cuya valoración realiza a través de las preguntas con respuesta codificada de un panel compuesto por treinta y ocho adjetivos bipolares relacionados con la actitud hacia la cultura de los alumnos de minorías étnicas (2003, 203).

Los resultados muestran que los inmigrantes provenientes de América Latina son los mejor valorados por los profesores, los orientales destacan en su cultura y austeridad, los peor valorados, al igual que en estudios anteriores, vuelven a ser los gitanos y marroquíes. La autora ajusta su informe a los datos obtenidos y actúa en consecuencia, concluyendo que los profesores presentan una actitud bastante favorable hacia la educación intercultural y la diversidad cultural; advierte también la existencia de diferencias significativas en la experiencia de los profesores, los más veteranos se muestran más positivos a la hora de valorar la interculturalidad en el aula. Resulta curioso comparar los ítems más favorables para los profesores en función de su veteranía (2003, 203 y 204). Parece ser que nuevamente la experiencia incide en una u otra visión sobre el alumnado perteneciente a minorías.

Los más veteranos valoran más positivamente:

- La educación intercultural favorece el respeto y valoración de las personas diferentes.
- Estaría dispuesto a elegir un aula donde estuvieran escolarizados niños de minorías étnicas.
- La educación intercultural tiene como objetivo la escolarización conjunta de niños de todas culturas.
- La educación intercultural pretende la igualdad de oportunidad para todos los alumnos.

Mientras que la opinión de los que cuentan con menor experiencia es la siguiente:

- Sería muy difícil trabajar con profesorado de otras culturas en el centro educativo.
- Los conflictos de valores y convivencia se incrementan en las aulas de alumnos con minorías.
- Uno de los problemas de disciplina en el aula es la presencia de alumnos de diferentes países.
- Atender a las diferentes culturas en el aula crea problemas donde antes no existían.

A pesar de que los datos indiquen una percepción positiva, por parte de los profesores, hacia la diversidad cultural en las aulas, el análisis deja abierto un camino hacia la inquietud que representa, para el investigador, el saber hasta que punto el sujeto encuestado, en concreto aquellos pertenecientes al colectivo de docentes, está respondiendo de forma políticamente correcta, o en realidad se muestra abierto a expresar con sinceridad las sensaciones que tiene con respecto a la entrada notable de población inmigrante en las aulas.

“Parece como si los maestros encuestados tendieran a contestar en función de lo que los enunciados del cuestionario les pudiera sugerir como mejor opción, es decir, según la mentalidad social asumida como más valiosa en este campo. Asimismo, se aprecia una propensión a responder de forma equilibrada, con sentido de medida, a veces incluso de cierta reserva. La experiencia cotidiana ha dotado a estos profesionales de un talante prudente que se manifiesta en sus respuestas.” (Sarrate, 2003: 206).

Podemos, por tanto, hablar de cierta clasificación o categorización de los alumnos, en función de factores percibidos por los docentes, como pueda ser la clase social, el origen étnico y las expectativas asociadas, entre otros, a estos factores, tal vez el hecho en sí de clasificar se deba a la necesidad de organizar una realidad ante la que actuar; el problema de esta operación radica en el hecho de que junto a ésta se produce una categorización subjetivamente desigual de los alumnos, al tomar la base de representaciones sociales con cierto carácter negativo, referidas a éstos y sus posibilidades. En definitiva, podemos atrevernos a hablar de una desigualdad social, asociada a la

organización del aula en el mundo subjetivo del docente, basada, entre otras, en imágenes preconcebidas sobre sus alumnos.

3.1.4 El joven y la configuración de su imagen

La nueva realidad de las aulas, en las que la heterogeneidad se incrementa constantemente con la llegada de nuevos alumnos de origen inmigrante, plantea debates continuos sobre las dificultades de integración de estos colectivos. La problemática no deviene únicamente desde el lado de la sociedad receptora, sino también los alumnos inmigrantes se encuentran con dificultades personales, cuya solución puede tomar uno u otro cariz, dependiendo de multitud de factores, tanto en lo que se refiere a la biografía particular del individuo, como en el ámbito contextual, en el que se encuentra la escuela ocupando una posición importante, respecto a las nuevas experiencias ante las que se va encontrando este colectivo.

La negociación del yo, el autoconcepto, es un proceso clave en estos inicios, no cabe duda que el sujeto debe adaptarse al nuevo medio, para ello entra en una dinámica de negociación, en la que intenta modificar la imagen que presenta frente al exterior, con el fin de ser aceptado; al mismo tiempo, se produce una circunstancia que modifica la percepción que tiene el sujeto de sí mismo; el autoconcepto tiene consecuencias sobre la autoestima, la integración y el éxito académico; factores fundamentales en unos alumnos que parten de una situación objetiva de clara desventaja frente al resto.

Podemos considerar dos autores clave en el origen y evolución del autoconcepto, como son William James y George Herbert Mead. James (1890) elaboró una forma de distinguir entre sujeto-objeto y le dio al autoconcepto un tratamiento más profundo que sus predecesores. Su idea clave fue la categorización del yo global en dos aspectos: el “mi” visto como objeto de las autopercepciones y el “yo” destinado al pensamiento evaluativo, considerando el yo global como la simultaneidad de ambos. Otro aspecto destacado es el de la autoestima, entendida ésta como la relación entre el éxito y las aspiraciones de una persona, así, dependiendo de las metas alcanzadas y las aspiraciones previas, el sujeto obtendrá mayor o menor autoestima de sus logros.

Mead (1934/1982) parte de la idea de que los individuos orientan su conducta en función de lo que los otros esperan de ellos, la interacción social moldea la acción de los sujetos, a través de la predicción sobre la reacción de los otros y el comportamiento esperado de ambos. De esta forma, una buena parte de la conciencia individual se configura en el componente social, en la pertenencia e interacción social. “El otro generalizado” constituido en guía y control, propicia la regulación interna y su efecto permanece incluso transcurrido el contacto social; de esta forma la comunidad controla la conducta de los individuos, ya que la asimilación de los procesos sociales y los patrones culturales tiene lugar a través del otro generalizado.

Mead distingue el “mí” y el “yo” como partes indisolubles de la persona, la primera refleja la pertenencia a un grupo social, representa los valores de éste, actúa en las relaciones que se establecen dentro de la normalidad; el “yo”

actúa en aquellos momentos en los que se precisa destacar frente a los demás, es una reacción frente a la imposición y control social.

Goffmann (1959/1987) considera que el individuo interpreta diferentes roles según las circunstancias, de esta manera tendría diferentes imágenes de sí mismo, en función del ambiente en que se encuentra; se trata de manipular continuamente la impresión que se ofrece a los demás dentro de los procesos sociales, se trata de una adaptación a la representación que los demás tienen del sujeto en cuestión.

Para sintetizar, de alguna forma, el debate y los aspectos comunes sobre la teoría, Turner y cols. (1990) presentan una serie de supuestos fundamentales, ampliamente aceptados en psicología social, de la teoría de la categorización del yo:

- El yo es entendido, en parte, como una estructura cognitiva. El autoconcepto puede definirse como un conjunto de representaciones cognitivas a las que puede acceder una persona.
- Un individuo posee múltiples conceptos del yo.
- El funcionamiento del autoconcepto social es específico de la situación. Cada imagen del yo corresponde a una determinada interacción con el perceptor y el contexto.
- Las representaciones cognitivas del yo se agrupan en categorizaciones que se corresponden con ciertos estímulos.
- Distinguen tres niveles de abstracción de categorización del yo de importancia para el autoconcepto social: el nivel del yo como ser

humano, el nivel intermedio basado en categorizaciones endogrupo/exogrupo y el nivel subordinado, basado en las diferencias de la concepción de uno mismo como único y los otros.

- La base para categorizar al yo es la comparación entre el yo y el endogrupo, entre el endogrupo y el exogrupo, y las categorizaciones entre el ser humano y las otras especies.

De los supuestos presentados derivan tres hipótesis (1990, 82-84):

- Existe un continuo, en un extremo se encuentra la percepción del yo como persona única y, en el otro, el yo como categoría endogrupal. Los individuos, la mayor parte del tiempo, se encontrarían en una situación intermedia, en la que se concibe distinto en algunos aspectos con los otros miembros del endogrupo, pero éstos, a su vez, son diferentes del exogrupo.
- A mayor relevancia de las categorizaciones endogrupo / exogrupo corresponde una identidad propia percibida más semejante a la del resto de miembros del endogrupo.
- La despersonalización del yo subyace a los fenómenos de grupo como el estereotipo social, el etnocentrismo, etc.
- La conclusión a la que se llega en este planteamiento es la de que el grupo incita a la despersonalización de la percepción del yo, se concibe así una percepción del yo equivalente a la de aquella categoría social acorde con la concepción que se tiene de ésta.

El autoconcepto implica un cambio dirigido por la forma en que el individuo cree ser juzgado por el otro. En la escuela se ponen en práctica capacidades y limitaciones, se entra en una continua competencia, en un extremo del continuum se sitúan los premiados con el éxito y en el otro aquellos que fracasan en la puesta en común de sus habilidades. “Las evaluaciones de los demás se convierten en autoevaluaciones, de modo que un estudiante con éxito llega a sentirse competente y significativo, el que fracasa termina por sentirse incompetente e inferior.” (Burns, 1990: 294 y 295) de esta forma la baja autoestima aparece relacionada con el bajo rendimiento escolar.

La autoevaluación que llevan a cabo aquellos sujetos pertenecientes a minorías está influenciada por el marco de referencia del que estos parten en su apreciación. Burns (1990, 269-274) presenta una revisión de los diferentes estudios que se han ido produciendo sobre el autoconcepto y las desventajas culturales y minorías grupales étnicas, a lo largo de un intenso debate al respecto, llegando a la conclusión de que las minorías configuran un autoconcepto, en función del contexto de referencia en el que se enmarcan.

En el caso que nos ocupa, el de los alumnos inmigrantes, su autoconcepto y la derivación de una autoestima elevada o no, puede, en parte, depender de su experiencia social, tanto en el ámbito de la sociedad en su conjunto, como al del contexto escolar en el que se encuentren e interactúen. De esta forma, una situación de inferioridad, respecto a la cultura dominante, que pueda transmitir la escuela, así como la exposición a una realidad originada y percibida por la mayoría, con la aprobación del consenso y la base de unas representaciones sociales en las que los inmigrantes aparezcan infravalorados, puede repercutir

de forma negativa en la configuración del autoconcepto de estos alumnos, propiciando la interiorización de una posición de inferioridad y la idea de un rechazo hacia el marco escolar y lo que en éste se transmite.

Siguiendo a Rogers (1994, 159 y 160) desde la posición que mantiene el interaccionismo simbólico, el autoconcepto del niño está, en buena medida, determinado por la imagen que tienen los demás sobre él. Desde el momento en que un profesor muestra actitudes negativas hacia éste, serán incorporadas en el autoconcepto modelando, en función de esto, la conducta; partiendo de este supuesto, las expectativas del profesor se verán cumplidas; ante esto, Rogers (1994, 160) se opone, argumentando que no puede existir una relación tan simple, el autoconcepto del alumno no está únicamente determinado por la relación que mantiene con el docente y, además, hay que contar con que, en ocasiones, será la actitud del profesor la que esté determinada por el rendimiento del alumno y no al revés.

Vayreda (1997) presenta un resumen de las diferentes propuestas, en ocasiones enfrentadas, sobre la relación existente entre autoconcepto y éxito académico:

- Desde el interaccionismo simbólico se ha defendido que el rendimiento está determinado por el autoconcepto.
- Una postura inversa mantiene que es el rendimiento el que determina el autoconcepto.
- Otra opción ha sido la de interpretar rendimiento y autoconcepto como una relación recíproca.

- Otra alternativa es la de considerar una serie de terceros factores como determinantes del rendimiento y del autoconcepto, éstos estarían relacionados, entre otros, con variables como las características del profesor, el tipo de enseñanza y de escuela.

Sureda (1998) hace hincapié en la estrecha relación entre alta y baja autoestima y la formación de un determinado nivel de autoconcepto. Así, advierte que los educadores han de ser conscientes de que ciertos elementos personales, propios de la adolescencia inciden decisivamente en su autoestima y autoconcepto. Un adolescente no adaptado y que no participa de una conducta cooperativa recibirá menos “feedback” positivos hacia su autoestima. Esta argumentación puede adaptarse a la interacción que tenga lugar entre los alumnos inmigrantes, los docentes y el resto de comunidad educativa. Cuanto más participe se haga a estos alumnos, menos prejuicios y percepciones negativas haya hacia ellos, más positiva será la autoimagen que establezcan.

La figura del profesor es clave en este proceso, el niño inmigrante se encuentra en una serie de desventajas socio-culturales que le provocan un grado de dependencia escolar. Jordan (1988) otorga importancia al docente como ejemplo hacia estos estudiantes, “(...) los estudiantes minoritarios identifican a los profesores como personas muy significativas, de forma que su autoconcepto está en gran medida determinado por cómo ellos sienten que sus maestros los perciben (...) estos niños son más dependientes del profesor”. (1988, 506). Dentro de este mismo discurso, Pomeroy (1999) advierte de la dependencia en cuanto a carencias simbólicas, la figura del profesor se

presenta como un modelo dentro de la nueva realidad en la que el alumno se ve inserto.

3.1.5 El colectivo de docentes ¿Un grupo social?

A pesar de la heterogeneidad propia de cualquier grupo social, por la simple pertenencia de cada uno de sus miembros a múltiples grupos, se hace necesario, para el análisis, partir de la idea de la existencia de cierta homogeneidad, siempre habrá determinados valores y pautas de conducta compartidas por los miembros del grupo, de los que se deriva su identidad como tales, a pesar de las diferencias que puedan existir, un grupo común tiene la particularidad de compartir ciertos valores generales, Merton (1949/1980, 366 y 367); Johnson (1974, 11-14).

Por tanto, sin desestimar el valor de los factores “marginales”, propios la interacción individual en otros contextos, cabe considerar de importancia suficiente aquellos que son compartidos y continuamente reforzados, por el quehacer diario del grupo en sí. A este respecto, Uzzel y Blud (1993, 128), en su estudio de las representaciones sociales originadas en los alumnos, ven viable la asunción implícita de asumir el conjunto de alumnos como un grupo coherente, a pesar obviamente de las diferencias de edad, clase, raza, etc., y la influencia que puedan ejercer. Para superar los problemas, sugieren el análisis de los datos centrado en identificar los elementos con los cuales comprender la representación social de un determinado objeto de estudio.

Merton (1949/1980, 366 y 367) enumera una serie de tipos de colectividades sociales designadas como “grupos”, “categorías sociales”, etc.; en función del cumplimiento de una serie de requisitos, como son:

- El grupo, concepto sociológico, se refiere a individuos que mantienen una relación entre ellos bajo el acuerdo de ciertas normas establecidas.
- La definición de “miembros del grupo”, las personas que interactúan entre sí se definen a sí mismos como componentes del grupo en cuestión, lo que implica un determinado comportamiento de obligación moral del que están exentos los componentes del exogrupo.
- Un tercer criterio tiene que ver con el hecho de que los individuos que interactúan en un sistema de relaciones sociales sean definidos por otras personas como pertenecientes a ese grupo.

Shäfers (1984, 27) presenta cinco elementos característicos que definen un grupo social:

- Ha de estar constituido por un mínimo determinado de miembros, el grupo “pequeño” tendrá entre tres y veinticinco individuos.
- La existencia de un objetivo común al colectivo.
- La idea de “nosotros” en la definición de quienes se identifican con éste.
- La comunicación e interacción entre sus componentes ha de estar regida por una serie de normas y valores comunes.
- Un entramado de roles sociales interdependientes.

Ayestarán (1996, 193) presenta dos ideas básicas que debe incluir una concepción grupal del grupo:

- El compartir ciertos valores, creencias, objetivos y normas de conducta, este hecho además propicia la identificación de los individuos con el grupo y reduce el conflicto interpersonal.
- El grupo funciona como un sistema cerrado, de esta forma se evita, por una parte, la confrontación interna y, por otra, que los miembros del grupo se planteen la evaluación del sistema de valores que comparte el grupo.

Tomando como base la teoría consultada, sobre la composición de los grupos sociales y las condiciones para que pueda un colectivo ser incluido, en esta concepción sociológica, consideraré en el estudio, con las limitaciones que impone su heterogeneidad, al colectivo de docentes como un grupo social que comparte ciertas características comunes para tratarlo como tal. “Un grupo consiste en una pluralidad de personas, interrelacionadas por desempeñar cada una un determinado rol, definido en función de unos objetivos comunes, más o menos compartidos, y que interactúan según un sistema de pautas establecido”. (Munné, 1979: 151).

En las relaciones intragrupalas existen unas pautas más o menos marcadas que censuran unas actitudes, unos comportamientos y refuerzan otros gracias al mecanismo del consenso. “Como la respuesta estereotípica de los miembros del endogrupo a algún estímulo es la posición consensual, la que muestra el acuerdo intragrupal y la divergencia respecto a los miembros del exogrupo, es

también posición normativa (...) La respuesta más prototípica (argumento, posición, etc.) -la que mejor representa y sirve de paradigma del acuerdo de los miembros del endogrupo- se percibirá como la más correcta y se valorará más.” (Turner, 1990:122).

Kaplan (1997) concibe un “modo social de ser maestro”¹⁰⁹ constituido por unas representaciones de origen y génesis social, del que participarían la mayoría de docentes, considerando este esquema de interpretar y percibir, se configuraría una realidad subjetiva que daría forma a la idea de un grupo, al que pertenecerían los docentes como tales, siempre teniendo en cuenta las características individuales de sus miembros, así como toda la heterogeneidad propia de un grupo tan particular.

Si partimos de la idea de que los profesores comparten un “habitus” determinado por sus condiciones objetivas y prácticas, así como por la posición de clase que corresponde al uso de un espacio social¹¹⁰ común; corresponde un marco de unificación, al que pertenecerían los miembros de lo que podríamos denominar grupo de profesores (en el caso que nos ocupa de enseñanza media). “El habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas.” (Bourdieu, 1989/2003:33).

¹⁰⁹ Kaplan (1997:26).

¹¹⁰ Bourdieu (2003) concibe la existencia de un espacio social en el que los grupos son distribuidos en éste en función de dos principios de diferenciación: capital económico y capital cultural.

Siguiendo a Bourdieu (1987/1996, 134) las representaciones que utilizan los individuos están relacionadas con la posición que ocupan y el “habitus” que los constituye. El autor las concibe como sistema de percepción, apreciación y estructuras cognitivas y evaluativas, adquiridas por la experiencia en una posición dentro del mundo social.

Esta hipótesis, plantea dos visiones, por un lado, los docentes presentarían diferentes posibilidades de agrupación, considerando sus propias experiencias sociales, confirmando la heterogeneidad del colectivo, como tal; aunque por otro lado, partiendo de la idea de que también pueden compartir espacios sociales comunes, derivados de su profesión, del contexto en el que se encuentran, la socialización institucional y otros factores que pudieran incidir en la configuración de la existencia de un grupo docente, entre los que podríamos considerar el ejercicio de la docencia en un espacio estigmatizado, como el barrio de Son Gotleu, en el estudio que nos ocupa.

Planteamos la idea de los docentes percibidos genéricamente como un grupo social el que, además, comparte ciertas representaciones de la realidad. Partiendo de esta idea de colectivo como grupo, en función del cual perciben e interpretan el mundo de la práctica docente, podemos inferir la existencia de unas representaciones sociales, como herramienta psicosocial que media en la interacción que tiene lugar entre profesores y alumnos. Duveen y Lloyd (2003, 36) agrupan las diferentes formas que pueden adoptar las representaciones sociales a la hora de influir en los individuos:

- Obligación imperativa, los individuos se ven obligados, en función de lo que prescriben, a elaborar una determinada identidad social. La categorización social se utiliza para clasificar a los individuos, sobre una base de control externo (es decir, en la esfera grupal o social, no individual).
- Tipo contractual no imperativo, el hecho de que los individuos se integren en un grupo estable implica cierta forma contractual, sobre la adopción de una determinada identidad social.

Estos autores consideran las representaciones de género o de etnicidad como un ejemplo del tipo de obligación imperativa. En el caso que nos ocupa, el colectivo de profesores, parece arriesgado incluirlo en uno u otro tipo de influencia; si bien, podríamos apreciar cierto control externo inevitable, como es el caso de unas pautas de actuación, enmarcadas dentro del imperativo legal de la propia normativa, a la que están sometidos los profesionales de la docencia, o aquel control externo más subjetivo derivado de la influencia del grupo.

Factores que propiciarían una relativa heterogeneidad dentro del grupo que en cierta manera menguaría la imposición:

- La posición social en la que se puedan encontrar los docentes creará una diferenciación entre ellos, así, podríamos elaborar una división en función del “habitus” y espacio social, en el que se desenvuelven en su vida cotidiana y en la relación con los demás, de esta forma hayamos también un factor de heterogeneidad basado en la

diferenciación de prácticas sociales entre los miembros de dicho grupo. Fernández-Enguita (2001) analiza el proceso de incorporación de individuos procedentes de diferentes estratos sociales a la profesión docente, este cambio estaría relacionado con el avance de la escolarización universal y la feminización de la profesión; los hombres de clases relativamente humildes fueron sustituidos por mujeres de clase media y media alta; este proceso se cierra con la incorporación de mujeres de clase trabajadora, según el autor, esta fase estaría todavía sin consolidar; de esta forma la clase social de origen habría ido constituyendo una diferenciación entre los miembros del colectivo.

- La movilidad geográfica a la que son sometidos por las exigencias del mercado laboral perjudicaría una concepción demasiado estanca, aunque, por otra parte, permite la multiplicación de la interacción entre los docentes y una expansión de su discurso. Sometido, sin lugar a dudas, a un cambio continuo que propiciaría un proceso de microgénesis¹¹¹, que si bien se traduciría en un cambio constante de los procesos de las representaciones sociales, también aumentarían la importancia de aquellos factores principales que las propician, en concreto, el hecho de proclamar, en el discurso, aspectos categorizadores sobre los alumnos inmigrantes (con la consiguiente connotación), reforzaría la actitud del colectivo amparada en el consenso de la mayoría, o cuando no de los miembros más significativos o de referencia.

¹¹¹ Duveen y Lloyd 2003:36.

- La formación recibida (cursos, seminarios, etc.) vinculados con el mundo de la inmigración puede cambiar la percepción y actitud ante este hecho, lo que originará cambios en sus representaciones sociales, al menos de manera individual, cabe preguntarse si también ocurrirá de forma colectiva, ante determinadas decisiones a tomar.

García (1998), en las conclusiones de su análisis, muestra la correlación positiva que existe entre la formación recibida, en torno al tema de la inmigración, y las actitudes positivas hacia esos alumnos. De lo que se deduce la posibilidad de clasificar a los profesores bajo el grado y tipo de formación recibida:

- La experiencia docente influye en la práctica diaria, en la forma en que los profesores se desenvuelven en sus problemas cotidianos y en su interacción con los alumnos.

Marcelo (1987, 67) en su estudio sobre el pensamiento del profesor, advierte de la influencia del ejercicio profesional en la planificación que llevan a cabo los profesores y de las diferencias producidas fruto de la experiencia. Es de suponer que ésta tendrá también otras consecuencias sobre la práctica diaria en el aula, o a la hora de interactuar con otros profesores.

- La información, si ésta es contradictoria, con lo admitido hasta ese momento, puede iniciar un proceso de cambio en las representaciones o de oposición a las existentes, cabe advertir la

dificultad para que eso ocurra, por la tendencia a rechazar la información contraria, a la posición mantenida, sobre todo si esta es positiva. Ben-Asher (2003), en su estudio, muestra como el acceso a una información, que contradice radicalmente la representación social existente, propicia un proceso de oposición a la postura mantenida por la mayoría.

3.2 ESTRUCTURA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Moscovici (1975/1984) concibe las representaciones sociales como un todo compuesto por una estructura de tres elementos básicos, como son la información sobre el objeto representado, la actitud o actitudes que se mantienen o difunden sobre éste y el campo de representación, es decir, la manifestación de la representación, cabe advertir que la comunicación verbal o escrita es una forma de expresión de ésta. A continuación, se desarrolla con más detalle cada uno de estos componentes y la forma que podrían adquirir en las representaciones sociales de los profesores sobre el alumnado de origen inmigrante.

3.2.1 Información

Podemos distinguir diferentes niveles de información a la que accederá el colectivo de docentes, en función del ámbito en que se encuentren sus miembros interactuando:

a) Información general sobre la inmigración, los profesores, como miembros de la sociedad, sufren influencia de las corrientes ideológicas¹¹² transmitidas en la interacción social de la vida cotidiana y, como no, del poder de los medios de comunicación y su capacidad para crear una realidad y una forma de entenderla, sobre el poder de la prensa y los medios de comunicación en general, véase Van Dijk (1997); Noelle-Neumann (1995); Casero⁸ (2003); Echevarría (1997, 7).

Información algo más concreta sería aquella a la que accede el colectivo a través de aquellas publicaciones del mundo de la docencia, a las que pueden acceder los profesores desde los propios centros, no especializadas concretamente en temas de inmigración, sino más bien de educación en general, compuestas por artículos escritos por los propios profesores, de importancia es el matiz que dan a aspectos como el hecho de la existencia de alumnos inmigrantes en las aulas, las experiencias que cuentan al respecto, el énfasis en la necesidad de integración, la alusión a conceptos como el de interculturalidad, el hablar de culturas y la existencia de diferencias, ¿son conceptos que aparecen en los discursos?

Cabe preguntarse si no acaban produciendo “el teorema de Thomas” es decir, una profecía que llega a cumplirse a sí misma, tal vez son mensajes que acaban etiquetando como de “no integrados, diferentes, con problemas, etc. “; estas publicaciones son leídas por los docentes y consciente o

¹¹² Me refiero a este hecho como el fluir de las ideas creadas en la cotidianeidad transmitidas a través de las interacciones entre unos y otros.

⁸ Estudio que aparece publicado en [http:// www.interculturalcommunication.org/pdf/andreu./PDF](http://www.interculturalcommunication.org/pdf/andreu./PDF) Universidad de Salamanca, (28-04-04).

inconscientemente acaban teniendo un espacio en su discurso. No olvidar el hecho de que algunas publicaciones son artículos de los mismos docentes, entonces puede que no se haga más que repetir el discurso y además reforzarlo, silenciando así a los disidentes; “Cuando la gente se siente en minoría se vuelve precavida y silenciosa, reforzando así la impresión de debilidad, hasta que el bando aparentemente más débil desaparece.” (Noelle-Neumann, 1995: 260).

b) Información más específica, aquella adquirida por propio interés, como pueda ser el conocimiento que se tiene sobre los países emisores de inmigración. El defensor del pueblo (2004 ,72-89) muestra los datos de su estudio al respecto, los resultados indican que sólo el 20.9% de los profesores afirma tener bastante conocimiento sobre las culturas de origen de las que proceden sus alumnos; un 53.10% dice conocer “algo” y un 26% (parece que los más sinceros) no conocen nada o muy poco sobre esas culturas y sus países de origen. Así mismo, un 72.5% considera necesario dicho conocimiento para facilitar su integración, mientras que un 27.5% no lo considera tan importante o necesario.

García (1998, 44) en una encuesta dirigida a 23 centros educativos de la Comarca del Bierzo, a la que respondieron 168 profesores de los 591 posibles (el 28,42%), sobre las actitudes de los profesores hacia los alumnos inmigrantes, respecto al grado de información o formación recibida sobre ese alumnado, manifestaron lo siguiente: el 81,55% afirmaba haber visto pocos documentales o películas sobre alumnos inmigrantes extranjeros, el 75% había leído poco sobre éstos, el 96,41% había recibido poca información o escasos

cursos, el 60,12% había tratado poco sobre el tema con otros profesores, la información recibida sobre alumnos inmigrantes extranjeros era escasa en un 76,79% de los casos.

Los libros de texto tienen algo que decir al respecto, al fin y al cabo las herramientas de la clase, medios de transmitir información y conocimientos, tanto a los alumnos como a los profesores; son un medio por el que tiene lugar la transmisión del conocimiento, los valores, la concepción de la realidad y una determinada percepción del mundo. Martínez (2008) hace referencia a la prevalencia de los libros de texto sobre otros materiales alternativos, mucho más dinámicos y diversificados, como por ejemplo los digitales; parece ser que la omnipresencia de los libros se debe, en buena parte, a una concepción sobre su uso basada en: “una práctica social sobre la que interactúan una forma de política, una forma de economía, una forma de cultura, una forma de articular las políticas públicas en el Estado, y un modo hegemónico de entender la interrelación entre esos cuatro elementos estructurales de la sociedad.” (2008, 65)

Por tanto, significativa es su influencia sobre el objeto que nos ocupa, la representación social de los inmigrantes. Son diversos los estudios realizados en torno a la forma en que son tratados temas como el de la inmigración, la pobreza, el racismo, el tercer mundo, la diversidad cultural, etc.; líneas de investigación en este sentido son los trabajos de Calvo (1989,1990), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998) y nuevas aportaciones como las de Lluch (2003,

82-86)⁹; todos ellos convergen en sus conclusiones, en el hecho de la falta de objetividad al difundir un conocimiento sesgado, propiciando la existencia de una predisposición, para la creación de estereotipos negativos.

La familia urbana de clase media es el modelo por excelencia que muestran los libros de texto; se muestran imágenes de viviendas espaciosas con todas las comodidades, familias compuestas por los dos padres y pocos hijos en las que todos colaboran en las tareas del hogar, el autobús escolar como forma de acceder al colegio, la vestimenta del padre suele ir relacionada con un trabajo de oficina.

La diversidad cultural aparece en bastantes ocasiones relacionada con aspectos puramente simbólicos como son la gastronomía, folklore, fiestas y vestimentas. La igualdad de todos los hombres independientemente de las diferencias entre ellos es un referente que aparece en multitud de ocasiones, al igual que el énfasis en la tolerancia y el respeto a otras culturas, así como el trato positivo que recibe el pluralismo religioso, político y cultural, pero se da una visión del mundo dividida en naciones, culturas y razas, las culturas minoritarias quedan marginadas o se tratan con ilustraciones fuera de contexto, dando la imagen de pueblos atrasados o primitivos, sin hacer hincapié en la riqueza de esas culturas y en otras visiones del mundo, tan o más válidas que la occidental.

⁹ . Un resumen de este trabajo aparece publicado en Cuadernos de Pedagogía nº 328, 2003, 82-86.

A destacar es el hecho de mantener una división racial basada en aspectos biológicos; se tiende a presentar unidas raza y cultura, corriendo el peligro de fomentar un lenguaje racista que establece un rango de superioridad e inferioridad, de culturas-razas en mayor o menor grado de desarrollo. Se siguen manteniendo determinados estereotipos, como los atribuidos al pueblo gitano, casos que ya eran puestos en evidencia por Calvo (1989), tal y como muestra el trabajo del Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), no parece que la presentación de este grupo haya cambiado mucho, la mayoría de los textos e imágenes localizados recogen costumbres de este colectivo desde una perspectiva exótica y estereotipada, que corresponde más al pasado que al presente: gitana adivina, gitana con traje de volantes. No parece haberse encontrado en los libros de texto, en este estudio, reflexiones serias sobre la marginación ni la integración social.

Por último, merecen una mención especial una serie de conclusiones, a las que llega el citado estudio de los libros de texto, en lo referente al trato de la inmigración: al hablar de inmigrantes se suele presentar en las imágenes población de la “África negra” el fenómeno de la inmigración se presenta como una avalancha de población casi incontrolable, el tema es tratado desde una posición etnocéntrica y se hace hincapié en el hecho de la ilegalidad y su relación con la situación de los inmigrantes.

c) Información a la que se accede por la participación en la interacción social con docentes u otros miembros de la comunidad educativa, participando así en un discurso propio del colectivo. Los comentarios con otros profesores, sobre el comportamiento o particularidades de determinados alumnos, provocan la

existencia de juicios previos al contacto con éstos, los alumnos son etiquetados y percibidos en función de la representación que se ha hecho el profesor sobre ellos. Igualmente podemos considerar información específica, aquella fruto de la experiencia y práctica docente; así como la proveniente de la observación o participación de las prácticas institucionales o normativas, como la forma en que es recibido el niño al llegar al centro (destinado a educación especial, etc.) es una forma de clasificar, se etiqueta como no integrado, diferente, alumno difícil o con problemas y esto de alguna forma ha de influir en la idea que tiene el docente de él.

3.2.2 Las actitudes

Las actitudes constituyen un proceso dinámico, el cambio es una de sus cualidades, las experiencias personales son una función importante que incide en esa transformación. La influencia de condicionantes sociales incide fuertemente en la línea que mantienen las actitudes individuales, reduciendo la capacidad de maniobra del sujeto. Montmollin (1988) destaca el poder de los medios de comunicación modernos y su incidencia sobre las corrientes de opinión y las actitudes. "...la amplitud de los medios de comunicación modernos es tal que el individuo difícilmente puede ignorar lo que piensan los demás sobre la mayoría de las cuestiones que piden una respuesta por su parte. Cada vez tiene menos posibilidades de hacerse una opinión 'por sí mismo' y de adquirir, de forma personal, informaciones directas y no transmitidas socialmente." (Montmollin, 1988: 118).

Por tanto, bajo la argumentación presentada, se puede tratar el concepto de actitud como fruto de la interacción social, entendida ésta como el contacto constante del individuo con su medio, en el que se encuentra sometido a la influencia y presión del “consenso dominante” y del que toma representaciones, como esquema de respuesta y de conocimiento de la realidad.

Las representaciones sociales son formas de conocimiento compartidas por un colectivo, por tanto sociales, de igual forma, las actitudes dentro del marco de una representación han de estar también compartidas por el “grupo” que mantiene esa visión de una determinada realidad, la interacción social favorece la comunicación, desde un punto de vista social, favorece la homogeneidad de un discurso que, llevado al extremo, podríamos considerarlo discurso “cosificador”, calificado así por Potter (1998, 141) al que define como aquel que construye determinadas visiones del mundo dadas por una realidad de hecho. El objetivo es discernir dentro de éste unas actitudes compartidas, una valoración similar hacia el objeto, los alumnos inmigrantes.

Respecto a esta visión de las actitudes dentro del marco social, Gimeno (2001, 13) denomina una concepción “individualista o estrecha” a aquella utilizada por aproximaciones que niegan el carácter social de las actitudes. El autor (2001, 17) propone tres niveles, sobre los que es posible llevar a cabo un análisis sobre actitudes sociales, las actitudes generalizadas, los discursos en los que se mantienen una serie de actitudes y los argumentos y contraargumentos, como proceso de configuración de tales discursos. Concibe las actitudes como un sistema de discursos actitudinales. “Un discurso actitudinal es un núcleo

temático de información, expresado en distintas metodologías, pero que atañe a una misma constelación de significados.” (2001, 18).

En contra de concepciones sobre los prejuicios categóricos, como aquellos que realizan la acción de simplificar la imagen del otro reduciéndola a los estereotipos adheridos a éste, Moscovici y Pérez (1997) conciben los prejuicios como una forma de amplificar los rasgos distintivos menores de los grupos minoritarios, de esta forma acentúan los contrastes y oposiciones con el endogrupo y mantienen el rechazo de las similitudes; es un esfuerzo por establecer la diferenciación social.

Las representaciones sociales permiten mantener en el grupo un criterio compartido, una forma de concebir al otro, unos criterios de discriminación contra el grupo minoritario y una serie de prejuicios contra éste; a medida que la sociedad se hace más heterogénea, aumenta el criterio de categorización negativa hacia los grupos minoritarios. La conclusión de Moscovici y Pérez es que las representaciones sociales afectan a la relación que se establece entre los grupos y a los prejuicios negativos hacia las minorías.

Philogène (2000) utiliza la teoría de las representaciones sociales para explicitar las relaciones intergrupales y la concepción utilizada por los miembros de un grupo para designar a los de otros; se concibe una equivalencia raza / representación a la que se adhieren toda una serie de categorías diferenciadoras, hasta el punto de que miembros de la comunidad negra de Estados Unidos diferenciaban unos u otros en función de si se les

consideraba ya “negros americanos” o eran inmigrantes procedentes de África o el Caribe.

Campbell y McLean (2002) llevan a cabo un análisis bidimensional en el que entran en consideración las redes sociales, como forma de establecer una comunidad socialmente beneficiosa, y, las representaciones sociales étnicas que establecen una determinada visión de los grupos minoritarios. Sobre la base interétnica, se lleva a cabo un proceso de construcción social de la identidad, que acaba provocando la infravaloración de ciertos grupos minoritarios poco estructurados y su exclusión de la participación en la comunidad, propiciando así una situación de desigualdad social.

Distinguen dos factores, que a su vez propician dos formas distintas de exclusión social, uno es el capital social, concebido como aquel que permite el acceso a la participación en redes sociales, que conducen a cierto grado de beneficio social, como pueda ser mejorar las circunstancias materiales o el aumento del reconocimiento social, la carencia de éste dará lugar a la exclusión simbólica, caracterizada por un bajo nivel de respeto social y reconocimiento; el otro es el rango material y su consecuencia es un aumento en el nivel de pobreza.

En la investigación, los autores, se percataron de dos representaciones sociales muy diferentes, la del grupo de afro-caribeños, se caracterizaba por el énfasis en rasgos negativos de su grupo, débil, con grandes carencias como tal, no tenido en cuenta por los otros; unido a esto existía una escasa participación en la comunidad. El grupo minoritario de asiáticos se mostraba en

la representación como un colectivo fuerte, muy unido, con éxito en sus reivindicaciones políticas; al parecer los factores que propiciaban esta concepción se referían a la coherencia relativa de la identidad étnica de esta minoría, que se había creado en torno al arraigo de términos como el de patria, religión musulmana y normas familiares; lo curioso es que la realidad mostraba una serie de problemas de este grupo, que no aparecían en sus representaciones sociales, como eran el hecho de un elevado desempleo, dificultades económicas, problemas y carencias en el campo de la salud y el sometimiento de muchos jóvenes a hostilidades raciales.

3.2.2.1 Actitudes de la sociedad

Las actitudes de la sociedad española hacia los inmigrantes son ampliamente tratadas en diversos estudios, sirva como ejemplo las referencias de Solé (1995)¹¹³ y de Díez y Ramírez (2001)¹¹⁴. Resulta interesante presentar los datos ofrecidos por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS, 2005) sobre las actitudes de la población española, respecto a la inmigración y los inmigrantes, para ello he utilizado los obtenidos del barómetro¹¹⁵, el fenómeno de la inmigración aparece situado en una posición de importancia, como uno de los problemas principales de España¹¹⁶, el lugar que ocupa es más o menos

¹¹³ Presenta tablas de contingencia con los resultados obtenidos de la "Encuesta sobre racismo 1990".

¹¹⁴ Se hace una exposición y análisis de 10 años de investigación sobre las actitudes hacia los inmigrantes en España.

¹¹⁵ Se ha llevado a cabo un análisis de todos los barómetros realizados por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) comprendidos entre los años 2001-2004. Cuya ficha técnica se expone a continuación: Ámbito nacional, universo: población española de 18 años y más, tamaño muestral: 2.492 entrevistas correspondientes a 168 municipios y 48 provincias. http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/depositados.jsp (20/12/05).

¹¹⁶ Las medias que presentan los barómetros obligan a tratar los resultados con cautela debido a la falta de información que se ofrece de la desviación típica y su varianza, y al presentar la media de las opiniones de comunidades

constante, ya que si bien se observan variaciones, éstas no son consecuencia de un cambio en la percepción de los encuestados sobre el tema, sino de la existencia de factores coyunturales de fuerte impacto entre la opinión pública, aunque transitorios, esta condición hace que cuando se regresa a la normalidad informativa, la inmigración vuelva a ocupar una posición (que apenas perdió) destacada. Tal es el caso de fenómenos como el de la guerra de Irak, el del “desastre del Prestige” o el caso de “las vacas locas”; alcanzan en un determinado momento la cumbre informativa de la actualidad y absorben el porcentaje de importancia a otros factores, para desaparecer paulatinamente y dar paso de nuevo a los anteriores.

El barómetro número: 2.471 de noviembre de 2002, respecto a la pregunta¹¹⁷ que hace a los encuestados: “¿cuáles son a su juicio, los tres problemas principales que existen actualmente en España?”. La inmigración aparece en cuarta posición detrás de fenómenos de importancia como el paro, el terrorismo y la inseguridad ciudadana aunque esta última se relaciona en ocasiones con el aumento de la inmigración. Se produce el “desastre del Prestige”¹¹⁸ y en el barómetro del mes siguiente¹¹⁹ este suceso ocupa el tercer lugar, desplazando a la inseguridad ciudadana y la inmigración al cuarto y quinto lugar respectivamente; el mes de Enero de 2003, el suceso mencionado ocupa un quinto lugar, inseguridad ciudadana e inmigración vuelven a la posición inicial previa al suceso.

autónomas muy diferentes respecto a la preocupación que puedan tener sobre la inmigración (se supone que esta será más acusada en aquellas zonas en las que hay más inmigración).

¹¹⁷ Enunciado que da inicio al cuestionario en todas las encuestas analizadas (2001-2004).

¹¹⁸ Así lo denominan en las encuestas.

¹¹⁹ Número de estudio: 2.474, diciembre de 2002.

El caso de la guerra de Irak es aún más relevante que el anterior, ya que en su dinámica arrastra a otra serie de factores como los problemas económicos y políticos que también adquieren importancia, mientras se mantiene el factor central, con el consiguiente desplazamiento de la inmigración, en esta ocasión el letargo será más largo y habrá que esperar al barómetro de Junio de 2003, para que la inmigración vuelva a ocupar su lugar después del paro, terrorismo e inseguridad ciudadana.

A lo largo de los barómetros de los cuatro años analizados (2001-2004) la inmigración ha sido el único factor que ha sufrido tal comportamiento. Debido a este hecho la media del porcentaje de población que considera el fenómeno de la inmigración como uno de los tres principales problemas que tiene España, así como el lugar que ocupa en el global de las encuestas, tendrá una doble visión: por un lado, la situación dentro de la normalidad, y por otro, aquella en la que se producen acontecimientos que despiertan la atención de la población y adquieren una posición importante en un momento determinado. Datos que aparecen reflejados en las dos tablas siguientes (3.1 y 3.2):

Tabla 3.1: La inmigración como uno de los tres problemas más importantes de España¹²⁰ (situación de normalidad)

Año	2001	2002	2003	2004
% inmigra. uno de tres problemas	15,88%	19,53%	15,61%	16,16%
Posición del problema	4,22	4,1	4,4	4,75

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del CIS (2005) barómetros 2001-2004.

¹²⁰ Se trata de un análisis realizado en una situación percibida dentro de la normalidad.

- La media aritmética de los cuatro años respecto al porcentaje de población que percibe la inmigración como uno de los tres problemas más importantes de España se sitúa en torno al 16,79%.
- La media aritmética del mismo período de tiempo respecto a la posición en la escala sobre los problemas más importantes de España se sitúa en torno al lugar 4,37.

Tabla 3.2: La inmigración como uno de los tres problemas más importantes de España¹²¹ (situación excepcional)

Año	2001 ¹²²	2002 ¹²³	2003 ¹²⁴
% inmigra. uno de tres problemas	17,60%	12,80%	9,63%
Posición del problema	4	5	6,33

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del CIS (2005) barómetros 2001-2004.

- La media aritmética de los cuatro años respecto al porcentaje de población que percibe la inmigración como uno de los tres problemas más importantes de España se sitúa en torno al 13,34%.
- La media aritmética del mismo período de tiempo respecto a la posición en la escala sobre los problemas más importantes de España se sitúa en torno al lugar 5,11.

¹²¹ Percibida en una situación excepcional, en la que prima la relevancia de otros factores coyunturales

¹²² Barómetro número: 2.406 de 01/01 (epidemia de las "vacas locas").

¹²³ Barómetro número: 2.474 de 12/02 (desastre del Prestige).

¹²⁴ Barómetros números: 2.481 de 02/03; 2.483 de 03/03; 2.508 de 04/03 (máxima importancia de la guerra de Irak).

Así pues, tomando como referencia los datos que aporta el barómetro, la opinión de los españoles respecto a los principales problemas que existen en España, se mantiene bastante estable, a lo largo de estos cuatro últimos años, situándose alrededor del cuarto lugar; cabe advertir al respecto que sólo los problemas del paro y el terrorismo han sido una constante en el primer y segundo puesto de la clasificación, los demás han ido variando, aunque de estos últimos la opinión más estable ha sido la de la inmigración.

En apariencia, puede parecer que el porcentaje de población que considera la inmigración como uno de los tres problemas más importantes de España es irrelevante, pero la comparación con las otras opciones a las que se enfrenta el entrevistado lo desmiente, ya que la cuarta posición media, que ocupa en estos cuatro años, sitúa el fenómeno como un problema mayor que otros no menos importantes, como son la violencia contra las mujeres, los problemas relacionados con el empleo, los derivados de la agricultura, ganadería y pesca, los problemas a los que se enfrenta la juventud, el medio ambiente, la sanidad e incluso en casi todas las encuestas, la inmigración queda por encima de problemas como el de la vivienda.

En los barómetros que aparece la pregunta relacionada con los tres problemas más importantes ante los que se enfrenta España, una segunda va dirigida a los tres que afectan directamente a los encuestados. Para seguir un procedimiento de análisis de los datos similar al del caso anterior, podemos dividir las encuestas en dos grupos, el primero corresponde a una situación de “normalidad” sin alteración alarmante de la población, el segundo corresponde a tres períodos en los que tres acontecimientos (epidemia de las “vacas locas”,

“el desastre del Prestige” y “la guerra de Irak”) centran la opción de los españoles y alteran considerablemente el resultado de las encuestas. Tablas 3.3 y 3.4. Cea (2005,5) quién realiza un estudio sobre los barómetros del CIS, dentro del mismo período analizado aquí, llega a la misma conclusión sobre la variación de la posición que ocupa la inmigración, en el conjunto de problemas que preocupan a los españoles, la autora observa cómo ésta ocupa una u otra posición, en función de situaciones coyunturales que tengan o no que ver con el fenómeno migratorio.

Tabla 3.3: La inmigración como uno de los principales problemas que afectan a los españoles de forma individual (situación de normalidad)

Año	2001	2002	2003	2004
% inmigra. uno de tres problemas	5,82%	8,74%	6,87%	7,45%
Posición del problema	6,88	5,9	7	7,12

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del CIS (2005) barómetros 2001-2004.

- La media aritmética de los cuatro años respecto al porcentaje de población que percibe la inmigración como uno de los principales problemas que afectan a los españoles de forma individual se sitúa en torno a 7,22%.
- La media aritmética del mismo período de tiempo respecto a la posición en la escala se sitúa en torno al lugar 6,72.

Tabla 3.4: La inmigración como uno de los principales problemas que afectan a los españoles de forma individual¹²⁵ (situación excepcional)

Año	2001 ¹²⁶	2002 ¹²⁷	2003 ¹²⁸
% inmigra. uno de tres problemas	4,8%	5,9%	4,53
Posición del problema	8	6	10,66

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del CIS (2005) barómetros 2001-2004.

- La media aritmética de los cuatro años respecto al porcentaje de población que percibe la inmigración como uno de los principales problemas que afectan a los españoles de forma individual se sitúa en torno a 5,07%.
- La media aritmética del mismo período de tiempo respecto a la posición en la escala se sitúa en torno al lugar 8,22.

La posición que ocupa el fenómeno de la inmigración varía considerablemente como percepción del problema cuando se trata en un plano general, a nivel del Estado, de cuando se ve como algo concreto que nos afecta directamente, situación ésta más tangible y susceptible de corroborar con la realidad y no sujeta a corrientes de opinión, como pudiera estar la primera opción (un problema del Estado, no particular), varía considerablemente pasando de

¹²⁵ Percibida en una situación excepcional, en la que prima la relevancia de otros factores coyunturales

¹²⁶ Barómetro número: 2.406 de 01/01 (epidemia de las “vacas locas”).

¹²⁷ Barómetro número: 2.474 de 12/02 (desastre del Prestige).

¹²⁸ Barómetros números: 2.481 de 02/03; 2.483 de 03/03; 2.508 de 04/03 (máxima importancia de la guerra de Irak).

http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/depositados.jsp
(20/12/05).

considerarse problema de los tres más importantes del Estado por un 16,79% (media del período considerado) a un 7,22% de los encuestados cuando se les pregunta si es considerado un problema en el que se ven afectados, el porcentaje baja de forma similar en los casos considerados especiales por los factores catalogados de extraordinarios que inciden en la opinión.

Tomando como base de análisis los datos ofrecidos por el CIS (2005)¹²⁹ respecto a la opinión o percepción del tipo de problema que representa la inmigración para los españoles, sólo un 1,7% de la población la sitúa como uno de los tres problemas económicos que más afectan a los españoles, superando curiosamente a la situación de los agricultores y de la pesca.

Sí tiene más peso la inmigración en el terreno político, a pesar de ser considerada por un 6,55% como uno de los tres problemas que más afectan, se sitúa en tercera posición, sólo superada por el terrorismo y la desavenencia entre los partidos políticos; por debajo quedan, entre otros, asuntos como la situación en el País Vasco, los convenios de pesca, la política sanitaria, los problemas económicos y sociales.

A la hora de referirse a la inmigración como un problema social es cuando el fenómeno adquiere mayor relevancia, situándose en primer lugar, un 24,5% de los españoles lo consideran el primer problema al que enfrentarse, por debajo quedan asuntos como el paro (21%) y la droga (11,6%).

¹²⁹ Barómetro 2.406-01/01 y 2.409-02/01.

Así pues, sobre la base de los datos estudiados, los españoles perciben el fenómeno de la inmigración como el principal problema social y uno de los tres primeros problemas políticos, se considera de menor relevancia en cuanto a problema económico de primer orden. Es situado como uno de los principales problemas de España por un 16,79% de la población, ocupando además una cuarta posición ($\pm 0,37$).

Tabla 3.5: Desagrado de los padres de que sus hijos compartan el aula con alumnos inmigrantes

Desagrado padres	2001	2002	2003
Mucho, bastante	1,75%	3,1%	3,3%
Poco	10,4%	15,9%	16%
Nada	83,3%	74,5%	73,5%
Dep. del país	0,6%	1,5%	2,3%
Ns	1%	1,4%	1,2%
Nc	0,2%	0,5%	0,4%

Fuente: elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el CIS (2005) barómetros n.º 2.409-02/01; 2.459-06/02; 2.511-05/03

Si de lo que se trata es del hecho de compartir el aula, en un centro de enseñanza donde asistan otros inmigrantes, Tabla 3.5, comparando los resultados de las encuestas¹³⁰ sobre la molestia que produce este hecho en los padres de alumnos no inmigrantes, se constata el progresivo aumento del rechazo hacia esta población. Todas las categorías han ido aumentando su

¹³⁰ Barómetros del cis n.º 2.409-02/01; 2.459-06/02; 2.511-05/03.

http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/depositados.jsp
(20/12/05).

porcentaje, excepto aquella que corresponde a los padres que no dan ninguna importancia a la presencia de inmigrantes. De seguir esta tendencia, se podría afirmar que los padres cada vez son más reacios a que sus hijos asistan a colegios en los que exista presencia de inmigrantes.

Aumenta la importancia que se da al país de origen de los inmigrantes; parece que los españoles no miden igual al inmigrante de un país que de otro, los que menos simpatía despiertan son los norteafricanos, marroquíes principalmente, además son también los que menos confianza procesan, seguidos del resto de africanos, tendencia que continua en aumento. Los provenientes de América Latina gozan de más simpatía, aunque no todos, en el extremo positivo se encuentran los argentinos y en el negativo los colombianos, cuyo país se percibe como el más corrupto y en el que el grado de inseguridad ciudadana es más alto, así como el narcotráfico y la violencia, además son los inmigrantes latinoamericanos en los que menos confianza se tiene. En cuanto al número de inmigrantes que viven en España, la mitad de los encuestados¹³¹ (50,8%) considera que son demasiadas personas, la percepción de que son bastantes ha aumentado de un 34,7% en 2002 a un 40,1% en 2003.

La inmigración que reciben los países desarrollados es considerada, en términos generales, como positiva por un 45,03% de los españoles y negativa por un 24,56%. Mayoritariamente, se está de acuerdo en que la entrada se debe restringir en virtud de la existencia de un contrato de trabajo, esta opinión a aumentado desde el 2001 al 2003 (del 78,7% al 85,1% respectivamente). A la

¹³¹ Media de los barómetros 2.59-06/02 y 2.511-05/03, se ha descartado la medida ofrecida por el barómetro del 2001 por ser un proceso demográfico en evolución y en consecuencia la percepción del fenómeno no es igual.

hora de responder a las preguntas¹³², sobre la forma en que los españoles tratan a los inmigrantes y, de manera individual, cómo lo hace el propio encuestado, se pone de relieve el problema que surge al tratar las opiniones sobre la inmigración a través de la encuesta (mencionado en páginas anteriores).

Mientras a la pregunta de cómo los tratan “los españoles” se responde mayoritariamente que con desconfianza o con desprecio (un 45,6% y un 11,93% de los casos respectivamente), cuando se pasa a la particularidad, el encuestado ha de responder a cómo trata él a los inmigrantes, las cifras se invierten, la mitad responde que el trato que da a los inmigrantes es de normalidad, “como a cualquier español”, sólo un 16,13% reconoce sentir desconfianza hacia ellos, la actitud de desprecio sólo es admitida por un 0,7%.

Estos datos permiten una doble lectura, por un lado, podemos considerar el hecho de que a la hora de situarse ante determinadas posiciones que pudieran ser clasificadas de racistas o discriminatorias, los encuestados tienden a responder de forma políticamente correcta, evitando así el encasillamiento negativo; aunque, por otro lado, cabe la posibilidad de la sinceridad en las respuestas, de esta forma, la respuesta general se encontraría mediatizada por el clima social de opinión, cuyo origen pudiera encontrarse en la negatividad que muestran los artículos de prensa referidos a esta población, tema tratado más adelante en el capítulo dedicado a la influencia de los medios de comunicación, y los mensajes que ofrecen sobre la población inmigrante, y

¹³² Barómetro 2.409-02/01 preg.15y16; 2.459-06/02 preg. 17 y 18; 2.511-05/03 preg. 11 y 12.

dentro de la esfera individual, los encuestados se referirían a la realidad de la interacción personal en el transcurso de la cotidianeidad diaria.

Tal vez cabría una tercera lectura, partiendo de la idea de que los encuestados responden con sinceridad, aunque desde su propia visión de la realidad, desde una situación privilegiada, ya sea desde su enclave en la estructura social, como por el valor simbólico que pueda representar el ser miembro del grupo “españoles” o “no inmigrantes”, podrían considerar el concepto de igualdad como una relación asimétrica, naturalizada por la condición de unos y otros.

Donde parece que los encuestados muestran menos reparos a la hora de responder es cuando se trata el tema cultural. El dilema entre si deben mantener su cultura, lengua y costumbres o dejar de lado éstas y adaptarse a las autóctonas; en el barómetro de 2001 un 18,3% considera que deben olvidar sus costumbres y adaptarse a la nuestra, este porcentaje sube al 28% en el barómetro de 2002; mientras que la cuestión sobre el mantenimiento de su cultura es favorable en las encuestas de 2001 con un 77,1% en la de 2002 esta cifra baja a 66,7%, con la particularidad del cambio de enunciado en la pregunta, en el de 2001 era el siguiente: “es bueno que los inmigrantes mantengan sus costumbres”, en el de 2002, a este enunciado se añade lo siguiente: “aunque aprendan nuestra lengua y costumbres”, a pesar de este matiz, esta categoría baja más de diez puntos a favor de la de considerar que deben abandonar sus costumbres, cultura y lengua sustituyéndola por las del país de acogida.

El Colectivo Ioé (1995, 85) lleva a cabo un amplio estudio sobre las actitudes de los españoles, respecto a la población inmigrante extranjera, en este llama la atención como diferentes posiciones discursivas mantienen un aspecto común, en su referencia a esa población, se refiere al hecho de considerar diferencias entre extranjero e inmigrante, la primera es más utilizada para los turistas o personas inmigrantes procedentes de países de la UE, mientras que el término inmigrante se emplea para referirse a inmigrantes extranjeros extracomunitarios, término que además encierra una connotación negativa.

Respecto a las actitudes de los españoles hacia los inmigrantes, el ENAR (2003) en su informe sobre la situación real del racismo y la xenofobia en el Estado español 2002, denuncia la sobrevaloración de la inmigración como problema que, a partir del 11-S, se lleva a cabo desde el debate político, dando a entender en las manifestaciones de los dirigentes una relación importante entre inmigración, delincuencia e inseguridad ciudadana, hecho al que también contribuyen los medios de comunicación. De esta forma, se configura un clima de opinión desfavorable hacia los inmigrantes, la etiqueta de población problemática no favorece la integración, además propicia el que grupos de extrema derecha puedan apelar a éstos como los causantes de problemas sociales en momentos de crisis.

Tarabini-Castellani (2007) plantea una reflexión sobre la visión de inmigración, por parte de la sociedad autóctona, como problema destacado en Baleares, considera que en la preocupación sobre el tema confluyen una serie de circunstancias, que dan lugar a diversas percepciones entrelazadas: “Por una parte, la imposibilidad práctica de impedir la llegada (...) conduce a una

sensación de total descontrol. Por otra, una constatación de saturación en determinados servicios públicos (...) una presencia significativa de inmigrantes sin papeles.” (2007, 29)

La percepción de la ciudadanía de Mallorca sobre la negatividad de la presencia de inmigrantes, según Tarabini-Castellani y otros (2007, 32-34) se centra en cuatro ámbitos concretos, como son:

- El mercado laboral, donde se identifica al inmigrante de forma negativa, bajo la sospecha de la competencia desleal. Por el hecho de considerar que puede aceptar trabajos peor pagados, que una persona autóctona.
- La saturación de los servicios públicos, existe la opinión extendida de que ésta es debida a la presencia masiva de inmigrantes.
- La situación de convivencia entre culturas, con un debate abierto sobre la adaptación de la lengua y costumbres isleñas, por parte de los inmigrantes.
- La degradación de ciertos barrios de las ciudades, existe una creencia compartida de que la presencia de inmigrantes facilita la degradación de ciertas zonas urbanas.

Si atendemos a unas u otras actitudes hacia la inmigración, en función del origen de las minorías, Díez y Ramírez (2001, 93-120) encuentran diferencias por origen de los inmigrantes, los mejor valorados son los procedentes de la Europa Comunitaria, latinoamericanos y europeos del Este, los subsaharianos se encuentran en una posición más negativa, pero aún por encima de

musulmanes y españoles de minorías como la gitana, que son los grupos peor valorados.

Las actitudes de la población joven, hacia las minorías en Andalucía, son analizadas por Cárdenas (2008) encuentra que existen diferencias en función del colectivo minoritario, dentro de los peor valorados se encuentran musulmanes y gitanos, hasta el punto de que un 24,6% de los encuestados manifiesta que si pudiera echaría de España a los primeros (2008,79).

3.2.3 Campo de representación en las representaciones de los profesores. El discurso docente

Van Dijk (2003) concibe el discurso como una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por las ideologías; éstas se expresan en el discurso y son, muchas de ellas, aprehendidas al interaccionar con otros miembros del grupo (desde el hecho de escuchar a otros hasta el de ver la televisión o leer los periódicos); son creencias sociales compartidas, no se trata de una situación de supremacía, cada uno además de compartir factores de otras ideologías, no propias del grupo, tiene su propia experiencia personal que influye, por ejemplo, a la hora de ejercer juicios de valor, opinar sobre acontecimientos, etc. El mismo grupo, caracterizado por compartir ciertos rasgos comunes de cierta ideología, tiene en su seno subgrupos de variantes ideológicas.

El aspecto clave de la argumentación de Van Dijk es el hecho de considerar que “las ideologías forman las representaciones sociales de las creencias compartidas de un grupo y funcionan como el marco de referencia que define la coherencia global de estas creencias. (...) permiten inferir opiniones sociales nuevas ante situaciones nuevas.” (2003, 24). Partiendo de la idea de grupo social como aquel agrupamiento caracterizado por ciertos criterios de pertinencia, actividades, objetivos, normas, relaciones, etc.; el esquema ideológico deriva de estos fundamentos básicos, así, las categorías del esquema de ideología (2003, 27) tienen que ver con: criterio de pertinencia (especifica quién pertenece y quién no), actividades propias del grupo, los objetivos generales, normas y valores, la posición respecto a los demás y los recursos a los que se accede y quién lo hace.

Van Dijk (2003) advierte de la importancia de la institucionalización de la ideología para que tenga efecto una reproducción eficiente. Considera la escuela y los medios de comunicación como las instituciones ideológicas más influyentes de la sociedad moderna; éstas difunden sus ideologías a través del discurso público, constituido también por acciones no verbales, estructuras organizativas y otros aspectos de la institución; en el caso de la institución escolar, la ideología se difunde a través de las lecciones que se dan en clase, la pedagogía, los libros de texto, el currículo y las interacciones entre profesores y alumnos. Las ideologías se encuentran en el discurso educativo y en la vida escolar cotidiana, donde factores relacionados con las diferencias de sexo, edad, etnia, clase social e ideologías profesionales de los profesores tienen gran poder ideológico. Kaplan (1997) defiende la hipótesis de que los profesores construyen representaciones sociales sobre los alumnos a partir de

propiedades objetivas que los caracterizan y de su subjetividad, es decir, de sus predisposiciones y esquemas de percepción, fruto de su experiencia y de la interacción con los demás. A esto añade el hecho de que los profesores reciben descripciones y etiquetas de otros docentes; estos factores constituyen una base importante para la configuración de estas representaciones.

El grupo, a pesar de su amplitud y complejidad, crea un discurso en su interacción cotidiana más o menos homogéneo (con determinadas pautas comunes); en éste influye el contexto social en el que se origina y se comparte por el grupo en cuestión, temas relacionados con aspectos como el centro de enseñanza en el que se imparte clase, la relación que se tiene con la comunidad educativa y los compañeros en concreto, si se comparten con otros compañeros las experiencias ocurridas en el aula con los alumnos inmigrantes, la normativa vinculada al tema, aspectos relativos a su experiencia con estos alumnos y las actividades que realiza en clase, así como la opinión que le llega del resto de la comunidad escolar.

La influencia se produce a través de la relativa presión normativa y el consenso existente dentro del colectivo, de esta forma se refuerza una actitud acorde con la mayoría. Van Dijk (1997) considera la observación, imitación y participación en la interacción social y en una estructura de inferencia que goce de un consenso en el que amparar determinadas actitudes, como base para que la población construya tipologías étnicas y las generaliza en pautas de actitud negativa o de prejuicios. El discurso consensuado por la mayoría va cogiendo forma y poco a poco, imponiéndose sobre el resto, silenciando a los disidentes, es el principio de la espiral del silencio de Noelle-Neumann (1995).

Desde una actitud de análisis crítico de este discurso, ejemplificando una situación primigenia, podríamos distinguir una “elite”, en el caso que nos ocupa estaríamos hablando del colectivo de profesores, no de todos, pero sí de una minoría portadora y recreadora del discurso negativo que se iría extendiendo hacia el resto de compañeros, gozando así cada vez más de la fuerza del consenso, es más fácil que este discurso negativo propio del grupo, clasificado por Panadero (2003) como “docente segregador”, muy influyente y perjudicial, provocador de un clima negativo de opinión; acabe influyendo sobre el más numeroso, calificado por la autora de “docente pasivo”, más maleable y permeable a los discursos que se solidaricen con su concepción de una situación laboral y profesional poco gratificante, debido a las dificultades percibidas en el ejercicio de la docencia.

El hecho de acogerse a este clima de opinión permite cierta protección psicológica, al justificar las causas externas y fruto del contexto, como el factor principal de la situación en la que se encuentran, de esta forma se sostiene el mantenimiento de una identidad positiva. “Dado que generalmente se supone que la mayoría defiende una posición válida, los individuos se muestran conformistas con ella sin dudar lo más mínimo, no implicándose por ello en un proceso de validación. (Martín, 1991,111).

Aunque también puede ocurrir como sostiene Doise (1991,35) las posiciones minoritarias, disidentes, a pesar de ser excluidas del discurso general, mantenido por la mayoría, no por eso pueden ser totalmente anuladas, pues tal vez acaban contribuyendo a que se formen nuevos argumentos, quedando de

esta forma involucradas en el discurso dominante. Liu y Sibley (2006) advierten que las actitudes, mantenidas en ciertas representaciones sociales, son difíciles de cambiar, cuando se sustentan por un amplio segmento de la población, pero esto es posible desde el momento en que se concretan y aíslan, abriendo la posibilidad de argumentos que mantengan una posición que justifica un cambio de actitud. Aunque para esto es necesario contrarrestar la fuerza del consenso del grupo mayoritario, dominante, ya que en sus representaciones utiliza argumentos más generalistas.

El grupo, a través de la representación social dominante, ofrece a sus miembros un discurso sobre la realidad. “El sistema de interpretación tiene una función de mediación entre el individuo y su medio, así como entre los miembros de un mismo grupo. Capaz de resolver y expresar problemas comunes, transformado en código, en lenguaje común, este sistema servirá para clasificar a los individuos y los acontecimientos, para construir tipos respecto a los cuales se evaluará o clasificará a los otros...” (Jodelet, 1988:488).

Un hecho que favorecerá la percepción estereotipada de ciertos rasgos negativos referidos a aquellos alumnos clasificados de “problemáticos” o simplemente excluidos, como puedan ser determinados sectores del alumnado inmigrante, por las circunstancias excepcionales que crean entre el profesorado, su actitud y los medios de que disponen para hacer frente a esta realidad.

Dentro del discurso docente es interesante, no sólo desentrañar aquellas posibles representaciones sobre ciertos alumnos, sino también identificar aquellos factores que puedan producir cierta tensión en el desempeño de su profesión. Un estudio llevado a cabo por Fernández-Enguita (1993)¹³³ sobre las opiniones y actitudes de los docentes en España ante sus condiciones de trabajo identifica en su análisis los siguientes factores de tensión:

- La relación con alumnos, padres y compañeros
- El exceso de responsabilidad
- La inseguridad en la propia capacidad profesional
- La inestabilidad en el puesto
- El desplazamiento al centro de trabajo
- Dureza del trabajo con escaso reconocimiento
- Exceso de burocracia y trabajo administrativo
- Escasos recursos humanos y materiales
- Inmovilidad laboral (escasas perspectivas de desarrollo profesional)
- Concurso de traslados

Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003) añaden un factor subjetivo a la tensión, sobre los docentes y el desempeño de su práctica, en este caso tiene que ver con el temor de la amenaza cultural, como representantes y responsables de la transmisión de cierta “cultura dominante”, según estos autores, viven con temor el hecho de que se rompa la hegemonía cultural, que transmite la escuela.

¹³³ Las conclusiones sobre la incidencia de estos factores no son tenidas en cuenta por ser un estudio algo desfasado en el tiempo, pero sí es interesante la atención que presenta sobre estos factores como posibles causas de tensión.

Bessomba (2003, 280) al analizar el discurso del profesorado sobre la inmigración, encuentra que éste se centra radicalmente sobre una base multiculturalista, enfatizando las diferencias culturales y la distinción constante bajo la dicotomía nosotros – ellos. Otro de los aspectos que resalta, es el hecho de no poder concentrar la fuente, de la que se nutre este discurso, en la escuela o el sistema educativo, como tal, sino que es producto de la confluencia de diversas esferas discursivas, entre las que se encuentran las corrientes de opinión socialmente dominantes¹³⁴.

3.2.3.1 El análisis del discurso

El lenguaje verbal utilizado por los docentes en su discurso, transcrito a un texto posibilita el uso de un análisis semántico que vislumbre las intenciones ocultas y toda una serie de posiciones del comunicador, conscientes e inconscientes, que permanecen ocultas tras las palabras y expresiones empleadas.

El lenguaje verbal se concibe, así, como una forma de comunicación multifacética, el uso trivial de comunicar *per se* es el más básico, unido a éste surgen toda una serie de intenciones y de connotaciones de la representación de la realidad adherida al hablante; el lenguaje marca las distancias sociales, las descripciones y relatos, construyen versiones del mundo acorde con representaciones sociales afines; siguiendo a Herzlich (1975, 396) a través de las representaciones sociales constituidas en instrumentos para la aprehensión

¹³⁴ De ahí la importancia del análisis de prensa, con el fin de identificar algunas de esas corrientes de opinión dominantes.

del entorno, se conforman ciertas conductas sociales y marcos de comunicación.

El discurso muestra, pero también oculta cosas, es difícil captar ciertos aspectos que encierran las palabras, sobre todo cuando es un extraño (el investigador) el que intenta acceder a estos mensajes, utilizando técnicas que implican el contacto “cara a cara” entre entrevistador y entrevistado. Haciendo referencia al de los docentes, éste muestra particularidades que dificultan su apreciación, tal y como menciona Gimeno (2001, 14) existen problemas propios de este objeto de estudio, como pueden ser la transformación de las expresiones de racismo (desde el racismo tradicional al llamado racismo sutil); o el proceso de aprendizaje de los discursos socialmente admitidos, por las capas medias de la sociedad.

Los docentes saben lo que han de responder, ante cuestionarios que puedan tacharles de racistas, o de algo que pueda ser considerado como desviación de los valores que la sociedad espera difundan con sus enseñanzas, y naturalmente con su ejemplo, “Son profesionales al servicio de una organización burocrática que aprecia el valor de la rutina y que cuida las formas, sobre todo cuando de ahuyentar la sospecha de racismo se trata.” (Terrén, 2001a: 68). Los profesores evaden aquellas preguntas que puedan comprometerlos por compartir determinada postura políticamente incorrecta.

Wengrower (2001, 345) al revisar el trabajo de campo y las entrevistas realizadas a varias maestras se percata de una peculiaridad, la rectificación del discurso de éstas cuando tratan el tema de los conflictos interétnicos en la

escuela: “los conflictos interétnicos entre los alumnos, son un tema que produce malestar entre las maestras de El Prado de Isaac. Hubo algunas ocasiones en las cuales me comunicaron espontáneamente sobre episodios relacionados u opiniones suyas acerca de la existencia de los mismos, y luego se retractaron.” (2001, 345). Almarcha (2003) muestra las diferencias entre lo que los profesores responden y lo que realmente encierran sus discursos.

La retórica de los discursos encierra toda una serie de estrategias encaminadas a defender una determinada posición, lo que implica la posibilidad de opciones actitudinales contrarias. Potter (1998, 141) distingue dos tipos de retórica en la argumentación de los relatos factuales: la retórica ofensiva será funcional en la medida que reduzca las descripciones alternativas. La retórica defensiva será aquella utilizada con el fin de resistir a los argumentos contrarios que intentan deslegitimar una posición. El autor, basándose en esta distinción, advierte de la posibilidad de utilizar un enfoque analítico doble: por un lado, habría que considerar los procedimientos mediante los cuales se construye una versión de los hechos y, por otro, aquellos utilizados en deslegitimarla.

Esta estrategia le lleva a distinguir entre discurso cosificador, aquel que construye una versión del mundo totalmente fundamentada y cargada de objetividad (cuando realmente está cargada de subjetividad) y discurso ironizador, en palabras de Potter: “Es lo contrario del discurso cosificador: vuelve a convertir el objeto material en un habla que está motivada o deformada, o que es errónea en algún sentido”. (1998,141).

El concepto de “retórica” es tratado por Van Dijk (1997) en su análisis crítico del discurso ofrecido por la prensa y el trato que le dan a las noticias; el estilo y la retórica utilizada en un artículo de prensa conlleva una carga social e ideológica, se utilizan frecuentemente para mantener posiciones de lo que se comunica, se deja a un lado la realidad objetiva, el objetivo es dar a conocer algo, pero para ser visto desde una posición determinada por el mensaje subliminal de los medios de comunicación.

Existe una relación recíproca entre discurso y contexto social, en este último nace el discurso (o se configura su resultado final), pero al mismo tiempo el contexto es modificado por aquel, dando origen a una dinámica continua.

Partiendo de una visión interaccionista, los individuos y grupos crean, comparten y modifican discursos, a la vez que los adquieren dentro del contexto social y la comunicación; esta circunstancia permite deducir que el colectivo de docentes, en permanente contacto con la sociedad concreta, en la que están insertos y de la que adquieren los patrones socializadores dominantes (a pesar de la heterogeneidad de la misma es indudable la existencia de aspectos comunes a todos los grupos que la forman), está expuesto a las representaciones sociales dominantes, relativas a los inmigrantes; un factor importante, en la difusión de éstas, lo encontramos en los medios de comunicación, de ahí el interés por un estudio sobre la prensa local, como forma de acercarse a ciertas representaciones, que aparecen junto a las corrientes de opinión, de cierta relevancia social.

Una vez conocidas una serie de representaciones sociales sobre el fenómeno de la inmigración y los inmigrantes¹³⁵, se hace hincapié en la concreción de éstas, ahora sobre un enclave concreto, un barrio con dificultades sociales, donde la fuerte inmigración soportada, aumenta la vulnerabilidad y favorece un discurso negativo, en el que se asocia degradación con inmigración. Un contexto extremo, en el que se sitúan los docentes del estudio, al que tienen que hacer frente al mismo tiempo que desempeñan su actividad profesional.

¹³⁵ Para continuar con el tema, pueden consultarse otras referencias más recientes, como es el caso de Pascual (2006) o Colectivo Ioé (2007), citadas posteriormente en el apartado final de discusión.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE UN CASO. SON GOTLEU

INTRODUCCIÓN

Este capítulo aparece como el principal, en éste transcurre la mayor parte del trabajo empírico, centrado ya en el objeto de estudio final, las representaciones sociales de los docentes, en un marco contextual como el de Son Gotleu, barrio con una fuerte vulnerabilidad social, carente de atractivos urbanísticos y de recursos para la población, convertido prácticamente en un gueto, con un elevado porcentaje de población inmigrante. Contexto muy particular, en el que se ubican los centros de enseñanza y los docentes objeto del estudio; en el transcurso del texto se irán presentando diversos análisis: entrevistas, encuestas, grupos de discusión, etc. cada uno de éstos integrados, de una u otra forma, en el hilo argumental del estudio que pretende un acercamiento pormenorizado al objeto y su contexto.

4.1 EL ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso se presenta como el diseño metodológico escogido para realizar esta investigación, en los epígrafes siguientes se identifica este concepto, así como el caso escogido, haciendo énfasis en las circunstancias particulares del barrio de Son Gotleu, que han constituido un factor de peso, a la hora de llevar a cabo dicha elección.

4.1.1 Aproximación teórica

Siguiendo a Ballester (2004b, 261), el estudio de casos se configura como el diseño más representativo dentro de la metodología de investigación etnográfica, se define como un proceso que permite acceder a conocimientos concretos y en detalle, sobre el campo de estudio, además de facilitar la comprensión de los hechos, desde el propio punto de vista de los actores, y permitir un análisis en profundidad, muy valioso para ciertos aspectos de la investigación que puedan precisar una información o interpretación difícil de realizar a simple vista.

El mismo autor (2004b, 261 y 262) presenta una clasificación de Bogdan y Biklen (1982) referida a los estudios de caso único, dentro de ésta, se diferencia una tipología basada en los métodos utilizados para recabar la información precisa para una investigación, en concreto serían los siguientes tipos:

- Casos históricos-organizativos, se ocupan de analizar la evolución de ciertas instituciones.
- Estudios de casos observacionales, a través de la técnica de la observación participante se recoge información sobre un grupo, institución, etc.

- Biografías, buscan a través de entrevistas extensas, como el caso de las historias de vida, una narración en primera persona sobre hechos de interés para la investigación.
- Estudios de comunidad, su objeto es la evaluación de programas educativos de una comunidad.
- Estudios situacionales, se trata de estudiar un acontecimiento desde la visión de aquellos que han participado en éste.
- Microetnografías, se centran en pequeñas unidades o actividades específicas dentro de una organización.

Stake (2005, 16-18) presenta una tipología en la que se podrían situar los diferentes estudios de caso, en función de la forma de aproximarse al objeto de estudio, así como de las prioridades que se consideran a la hora de realizar la investigación, sería la siguiente:

- Intrínseco, el interés reside en estudiar sobre un objeto en particular, sin ánimo de buscar generalizaciones, el caso no es fruto de una elección, sino que nos viene dado, está preseleccionado.
- Instrumental, se precisa una comprensión general para lo que se estudia en profundidad un caso concreto que facilite la información pormenorizada que se precisa.
- Colectivo, consiste en la investigación que utiliza la estrategia de coordinar el estudio de varios casos individuales.

A este respecto, cabe advertir que nuestro caso, por la complejidad de las múltiples relaciones, en las que convergen factores influyentes en la configuración de las representaciones sociales, se complica a la hora de poder encasillarlo en un tipo concreto, más bien podría encontrarse en la confluencia de todos ellos, a pesar de que el más cercano es el caso instrumental, no se cierra la opción de rediseñar el trabajo de campo o la orientación de recolección y análisis de unos u otros datos de interés para la investigación; no en vano “Ese proceso es flexible, capaz de adaptarse al trabajo de campo, y abierto, en el sentido de dispuesto a recoger las modificaciones que el investigador introduce a lo largo de su estudio.” (Ballester, 2004b: 262)

El diseño del estudio que nos ocupa ha seguido una forma secuencial, caracterizada por un proceso de investigación diferenciado por etapas, o fases analíticas, éstas han pasado de la generalidad a la concreción, dentro de esta última se situaría el estudio de caso, centrado en las representaciones sociales, su configuración y forma que adquiere en el discurso docente, de aquellos profesionales que se encuentran ejerciendo en un enmarque contextual característico, en el que aparece continuamente la problemática de la inmigración, asociada a un barrio con grave situación de riesgo y vulnerabilidad social, en el que se sitúan una serie de centros de enseñanza, afectados en mayor o menor medida por estas circunstancias, aspecto que puede ofrecer la posibilidad de enriquecer el resultado de la investigación, al existir un contexto social común, pero una realidad escolar muy distinta en cada uno de los centros, este análisis se ha completado con un estudio del alumnado, con el fin de poder definir algunas de sus características y su opinión sobre el profesorado.

En los apartados siguientes se desarrolla un análisis de los aspectos más destacados del contexto social del barrio de Son Gotleu, en el que se encuentran los centros de enseñanza que serán objeto de un estudio detallado.

4.1.2 Articulación del trabajo empírico

De acuerdo con Erickson (1989, 214) el objeto de la investigación social interpretativa es el de la acción de los individuos, partiendo de la idea de que éstos actúan en función de la interpretación que realizan sobre las acciones de los otros¹³⁶, de esta forma el significado que adquieren las circunstancias¹³⁷ aparece como causa que origina la correspondiente reacción, “Las personas le adjudican significado simbólico a las acciones de otros y emprenden sus propias acciones de acuerdo con la interpretación de significado que han realizado.” (1989, 214).

Ballester (2004b) advierte del proceso que sigue la investigación utilizando estrategias etnográficas y de cómo el etnógrafo va adquiriendo la capacidad y la información para poder ir interpretando y comprendiendo lo que ocurre en el escenario, “...parte de un esquema de trabajo conceptual, registra aspectos particulares de la vida humana en diferentes unidades sociales y el significado que le atribuyen sus miembros y, a partir de ahí, construye una interpretación cultural (...) no explica, sino que crea una explicación.” (2004b, 258).

¹³⁶ Este planteamiento se mantiene acorde con el paradigma principal de esta investigación, las representaciones sociales, ya que éstas se presentan como un filtro a través del cual otorgar significados ante la interacción que se produce con “los otros”.

¹³⁷ Entendidas como las acciones que realizan los otros, en un marco contextual que otorga una interpretación a quién se encuentra como receptor de la comunicación, no necesariamente verbal.

Dentro de esta particular forma de aprehender la realidad social, se precisa también la realización de un trabajo de campo, caracterizado por la capacidad de captar todos los detalles, visibles e invisibles, en un primer momento (a los ojos del investigador o de los actores), rico en matices y abierto a la realidad por explorar, no cerrándose a aproximaciones holísticas que favorezcan la riqueza contextual.

4.1.3 Esferas y metodología del trabajo de campo etnográfico

Tomando como base la necesidad citada en el apartado anterior, podemos enmarcar relativamente el trabajo de campo dentro de las cuestiones, o esferas de estudio, a las que, según Erickson (1989, 200-204), debe responder éste en una investigación etnográfica; puede observarse en el cuadro 4.1 la correspondencia¹³⁸ que se ha establecido en este estudio concreto:

¹³⁸ Hay que advertir que no se trata de una correspondencia exacta, si no más bien de una aproximación, un intento de acercarse a la propuesta del autor, como esferas a considerar en un trabajo etnográfico, la complejidad y particularidad de este estudio dificultan un enmarque cerrado.

Cuadro 4.1: Esferas del trabajo etnográfico y correspondencias con la metodología

Esferas del trabajo etnográfico	Análisis correspondientes en esta investigación	Metodología utilizada
1.Descripción de la realidad en el contexto	Características contextuales que definen el objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis bibliográfico, documental • Datos oficiales • Observación naturalista y participante • Entrevista semiestructurada
2.Significado de los actores concretos ¹³⁹	Análisis de las representaciones y otros, aplicado a docentes y alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a docentes • Grupos discusión con docentes • Encuesta a alumnos • Observación naturalista y participante
3.Valores y visión del mundo de los actores	Análisis de las representaciones y otros datos, aplicado a docentes y alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta a docentes • Grupos discusión con docentes • Encuesta a alumnos
4.Relación contexto con otros niveles	Datos inmigración, análisis prensa	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis bibliográfico • Datos oficiales • Análisis contenido prensa local¹⁴⁰
5.Comparación con otros contextos	Fuentes bibliográficas	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión bibliográfica • Análisis prensa local¹⁴¹

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Erickson (1989)

¹³⁹ En realidad los puntos 2 y 3 se presentan solapados dentro de los mismos análisis y conclusiones.

¹⁴⁰ Dentro de esta esfera entraría el análisis de prensa sobre Son Gotleu y una parte del análisis sobre las representaciones sociales en la prensa.

¹⁴¹ Se refiere al análisis de prensa y las representaciones sociales, situado en el capítulo 2.

De manera sintética, estas esferas tienen el siguiente cometido:

1. Descripción de la realidad, de la acción social, que ocurre en el momento de la investigación, en el contexto, en el que se encuentra.

Se trata de analizar con detalle el lugar concreto donde se enmarca el trabajo de campo, la identificación del caso escogido, la justificación de dicha elección y las características principales que lo definen, además se precisa aclarar la situación del caso dentro de un marco más amplio, ante el error que representaría acotar un marco social, sin concebirlo con la riqueza interaccional que mantiene su dinámica y proceso de cambio continuo. De esta forma, no se identifica únicamente una situación objeto de estudio, sino que además se hace en referencia a un marco social con el que se relaciona.

Dentro de esta esfera se han incluido todos aquellos análisis que han facilitado establecer una descripción del marco contextual, el barrio de Son Gotleu, en el que se incluye brevemente algunas características de los centros de enseñanza, así como de entidades o iniciativas sociales del barrio, opiniones de los habitantes y de informantes clave.

Respecto a la concreción del caso que se estudia, el objeto se puede considerar como una realidad subjetiva, en el sentido de que más que la

situación de una institución concreta¹⁴², lo que se pretende es centrarse en una dimensión, que formaría parte de la subjetividad de los actores y la influencia de la intersubjetividad entre éstos y entre éstos y otros niveles de interacción. Con esto se pretende presentar el objeto como una representación global, el barrio de Son Gotleu, constituida por una parte objetiva, traducida en datos, y otra subjetiva constituida en representaciones sociales y diversos factores asociados a éstas.

El estudio de caso que nos ocupa se centra en el barrio de Son Gotleu, en concreto sobre los temas siguientes: la presencia de una fuerte inmigración en el barrio, la influencia de este hecho en la composición de la población escolar y en los centros de enseñanza de la zona, de los que son protagonistas los docentes, como profesionales que se enfrentan a una nueva situación en su práctica, dentro de la que influyen factores psicosociales como las representaciones sociales que tienen sobre el barrio, su realidad, los centros de enseñanza y la existencia de alumnado inmigrante¹⁴³.

2. El significado que le otorgan los actores a las acciones, la explicación del fenómeno observado por parte de sus protagonistas. En qué términos dicen lo que dicen.

Identificar las representaciones sociales que utilizan los docentes, las diferencias y similitudes de éstas, dentro de un discurso docente más general y

¹⁴² Con esto se pretende justificar que el objeto del caso en cuestión no se circunscribe a uno o varios centros de enseñanza como tales, sino a una realidad más subjetiva, cuyo objeto se centra en las representaciones sociales de los docentes.

¹⁴³ Estos aspectos más concretos pertenecen ya a las dimensiones 2 y 3 dentro del estudio.

heterogéneo, los factores que las originan y los que tienen influencia sobre unas u otras explicaciones; en este apartado se incluyen resultados de la encuesta aplicada a docentes y alumnos.

3. Qué base cultural e ideológica, constituida por una serie de valores compartidos y visiones del mundo, tienen los protagonistas de este estudio, y su influencia sobre las representaciones sociales que utilizan para interpretar y reordenar la nueva realidad que se les presenta.

En el caso que nos ocupa, la base interiorizada serían las representaciones sociales que se tienen sobre los inmigrantes y el fenómeno de la inmigración, así como de los centros de enseñanza, los alumnos y otros factores de interés¹⁴⁴, pero también del barrio de Son Gotleu y lo que representa desempeñar una actividad profesional en este marco con unas características propias de un barrio en un notable proceso de degradación, todo ello concebido como un proceso psicosocial que facilita la interpretación de lo desconocido.

El paradigma de las representaciones sociales aparece como referencia principal en esta investigación, pero también se consideran otros factores, que al final (tal y como aparece en la presentación de los resultados) aparecen imbricados en las propias representaciones como piezas de ese engranaje que da pie a la interpretación social.

¹⁴⁴ Factores que aparecen con más detalle en el desarrollo y análisis expuesto en el epígrafe: "Aproximación a los docentes.

Aparecen implicados factores tales como las teorías implícitas (entre las que se encuentra el paradigma de las representaciones sociales) que formarían parte del hecho de ser docente y la práctica escolar, como el propio pensamiento del profesor y su influencia en su quehacer diario. El discurso docente y el peso del consenso y la aprobación de la mayoría; el propio cambio social que ha caracterizado a los centros de enseñanza y la presencia de inmigrantes en éstos¹⁴⁵.

4. La relación de lo que ocurre en el contexto como globalidad, objeto de análisis detallado, y lo que acontece en un marco más o menos amplio en el que éste se ve inserto, ya sea a un nivel inferior o superior: “Cómo se relaciona lo que está sucediendo en este contexto como totalidad con lo que sucede en otros niveles del sistema, fuera y dentro de él (...) por ejemplo la familia de un alumno, el sistema escolar...” (Erickson ,1989: 200).

Existen toda una serie de factores condicionantes sobre la base que define las interpretaciones que realizan los actores, tales como el propio fenómeno de la inmigración y los valores sociales dominantes, las corrientes de opinión al respecto, las representaciones sociales y los medios de comunicación, la situación objetiva en la que se encuentran los inmigrantes, el propio proceso y su evolución en los últimos años, el debate en torno a la amenaza que representa para una población autóctona y su relación con el medio. El poder simbólico unido a unas prácticas y espacios sociales que sitúan a cada uno por definición de pertenencia grupal.

¹⁴⁵ Todos estos factores aparecen analizados más detenidamente en los apartados correspondientes.

A este punto pertenecerían los dos capítulos iniciales de este informe, el primero presenta datos referidos a la situación objetiva¹⁴⁶ del fenómeno migratorio y su población, el segundo se da cuenta de uno de los diferentes estudios empíricos de esta tesis, el análisis de las representaciones sociales que aparecen en los artículos de prensa escrita.

5. Comparación de lo que ocurre en el contexto de análisis, respecto a otros contextos sociales diferentes o similares a éste.

Las fuentes bibliográficas juegan un papel importante, a la hora de poder realizar comparaciones, sobre situaciones sociales que transcurren en otros marcos empíricos, se trata de poder establecer posibles pautas o tendencias observadas, enriqueciendo el debate y profundizando en el análisis detallado, éste puede enriquecerse tras el conocimiento de factores o procesos relacionados con el fenómeno de la inmigración y las inquietudes de las que parte este estudio. En este punto adquiere especial importancia la parte de texto que se dedica a la discusión, en ésta aparecen referencias y contrastes entre estudios que utilizan un marco conceptual o analítico similar.

4.1.4 Una reseña sobre la metodología

El contexto en el que transcurre la investigación, no sólo se circunscribe en el grupo de docentes, sino en un entramado de interrelaciones complejas, dentro

¹⁴⁶ Por situación objetiva entenderemos aquella que ofrecen los datos de fuentes oficiales, sin que por ello se considere que coincidan al 100% con la realidad.

de las que operan multitud de grupos y situaciones diversas; de ahí la necesidad de presentar un análisis de las características más relevantes del barrio y su población, que de alguna manera permitan comprender y situar los procesos que vayan identificándose a lo largo de este trabajo.

La necesidad de concretar y limitar, de alguna manera, el amplio espectro que se presenta, implica también la de situar en su lugar a aquellos protagonistas más destacados, en función de los objetivos previstos en este estudio, motivo por el cual, el grupo de docentes, al que se añade un análisis muy concreto del de los alumnos, se presenta como el principal objeto de la investigación, situando en otra esfera el resto de factores que también serán estudiados de manera más general, dentro del marco etnográfico que se presenta.

Cabe advertir que los detalles metodológicos son presentados con más detalle y concreción, en cada uno de los apartados que se corresponden con el análisis por separado, de las diferentes fases que componen este estudio. Si bien aquí, cabe adelantar que el estudio combina diversas metodologías e instrumentos para la recogida de datos, en función de los diversos objetivos analíticos propuestos.

De esta forma, se utilizan indistintamente las esferas cuantitativa y cualitativa, haciendo uso de la encuesta para el análisis de colectivo docente, al que se le aplica después una estrategia cualitativa, como es el grupo de discusión; la encuesta vuelve a aparecer, a la hora de estudiar ciertas particularidades del alumnado, de los centros objeto de estudio; otra técnica, la entrevista semiestructurada aparecerá cuando lo que se busca es acceder a información

previa sobre el contexto, a través de entrevistas a informantes clave del barrio; de la misma forma se han realizado entrevistas exploratorias, como forma de acercarse al contexto, un ejemplo de la utilización de éstas es el que ha servido para acceder a información sobre las entidades del barrio, como una forma más de detallar el contexto en el que se enmarca esta investigación.

4.1.5 Otras fuentes de información

Dentro de la investigación etnográfica, la observación ocupa un lugar importante, en este caso no se correspondería con una fase más del estudio, sino con un instrumento metodológico empleado a través de todo el trabajo etnográfico, centrada en captar aspectos de la realidad social objeto de estudio, que puedan ser pasados por alto por los interlocutores de los análisis anteriores, sus discursos e incluso por quien analiza el material recopilado; este trabajo de campo permite la exploración y comprensión del contexto en el que transcurren los actores y sus discursos.

Se ha desarrollado una observación¹⁴⁷ naturalista del barrio y sus protagonistas, durante un largo período de tiempo¹⁴⁸, registrando en el cuaderno de campo todo aquello que pudiera ser de interés, para adentrarse en el contexto general, en el que se ubican los centros objeto de estudio.

¹⁴⁷ No se presenta en el informe un apartado especial para presentar la información obtenida por la metodología observacional, ya que ésta se ha utilizado transversalmente, como conocimiento del contexto, en el que se incluye la comprensión de los actores y el marco en el que se desarrolla la acción.

¹⁴⁸ Se inició a principios de 2006 y continua en la actualidad.

Incluso se han realizado fotos del barrio y el uso de sus espacios públicos, considerando situaciones de interacción social¹⁴⁹.

El objetivo de involucrarse en el barrio y su vida cotidiana ha estado presente en todo el proceso, recorriendo éste en diversos momentos del día. Incluso por la noche para poder dar validez a los comentarios de los docentes, sobre el cambio que se produce en el barrio cuando cierran los comercios y la percepción de inseguridad, registrando también las diferentes prácticas de sus ciudadanos. Todo ello ha permitido tener un conocimiento exhaustivo del barrio, su vida y sus habitantes; el registro de conversaciones cotidianas, aparecidas de manera espontánea, en comercios o en la propia calle, ha sido también una herramienta utilizada, para obtener el máximo de información posible.

Se ha realizado observación participante en los centros, asistiendo a diversas reuniones y otras actividades, esta metodología se ha utilizado también en manifestaciones que los vecinos han protagonizado en la calle, protestando contra la inmigración. La participación de diversas reuniones en movimientos asociativos, como es el caso de las que celebra la Plataforma Son Gotleu, esto ha permitido adentrarse en los problemas del barrio y su realidad.

Cabe añadir otras formas de recabar información como son la revisión bibliográfica y el uso de fuentes secundarias, ricas en datos de población, como puedan ser la base de datos del Padrón Municipal de Palma, datos de la

¹⁴⁹ La falta de interacción social entre los diferentes colectivos constituye uno de las circunstancias propias del proceso de creación de guetos, en Son Gotleu, así lo expresaban los informantes clave a los que se ha tenido acceso.

Conselleria d'Educació i Cultura, u otros datos oficiales ofrecidos por diferentes instituciones como el Instituto Nacional de Estadística, el Institut Balear d'Estadística u otros cuya referencia irá siendo citada a lo largo del informe.

4.2 LA ELECCIÓN DEL BARRIO DE SON GOTLEU COMO CASO A INVESTIGAR

Tal y cómo se ha ido mencionando a lo largo de este informe¹⁵⁰, la búsqueda de un contexto característico, con una serie de circunstancias sociales, supuestamente adversas, se consideraba como un marco interesante en el que ubicar el análisis concreto de este estudio de caso. A continuación se hace referencia a una serie de condiciones, que hacen del barrio de Son Gotleu un enclave estratégico, para el análisis sociológico.

4.2.1 Breve historia del barrio de Son Gotleu

Son Gotleu es un barrio característico, e incluso emblemático, de los que se construyeron en la década de los sesenta, consecuencia de la fuerte inmigración peninsular que tuvo lugar junto al crecimiento económico y el boom del turismo en Mallorca. Se encuentra situado al norte del ensanche de la ciudad. La zona anteriormente estaba dedicada a la agricultura, eran tierras que pertenecían a las posesiones de Son Gotleu, Son Negre y Son Real.

¹⁵⁰ Puede consultarse el epígrafe: "Metodología general y planteamiento del estudio" capítulo 2, o en "Esferas y metodología del trabajo etnográfico" capítulo 4; además de aparecer en diversos momentos del hilo argumental de este informe.

Tal y como cuentan Carbonero, Horrach y otros. (2002, 47), el fuerte impulso del sector turístico de los años 60 y principios de los 70, provocó unas desigualdades territoriales que condicionaron el éxodo rural hacia la costa y la capital (Palma), a esto se añadió la fuerte inmigración peninsular hacia la isla, debido principalmente a la necesidad de contratar mano de obra (tanto para el turismo como para la construcción) lo que provocó un fuerte aumento de la demanda de vivienda, este hecho explica también la segregación residencial como una de las características de los barrios de la ciudad. Salvà (2004, 59) da cuenta del cambio demográfico que propició la fuerte inmigración peninsular hacia Baleares, y de cómo de este proceso nacieron barrios periféricos como el de Son Gotleu, con capacidad para un número considerable de habitantes, escasez de recursos y edificaciones de baja calidad.

Así, en 1962 se inicia la construcción de las primeras viviendas, convirtiéndose poco a poco en barrio dormitorio, se fueron instalando toda una serie de pequeños comercios. La población creció espectacularmente y las pequeñas viviendas fueron haciéndose cada vez más ineficientes, el barrio empezó a notar la carencia de unas infraestructuras que nunca había tenido, esto unido a la delincuencia juvenil de finales de los años ochenta, provoca que la gente mejor situada fuera dejando el barrio y trasladándose a otros de mejores recursos.

El barrio en sus inicios gozó de una vida social activa, son bastante escasas las referencias que recopilen la historia social de Son Gotleu; a pesar de esto, gracias a una publicación sobre los barrios de Palma, VVAA (1994) pueden encontrarse algunos aspectos sobre su historia interesantes, tal es el caso de

la información que presenta Miquel Pieras, de la que destacamos algunos momentos del barrio en el tiempo¹⁵¹:

Parece ser que la vida social empezó desde las parroquias Corpus Christi y San Vicente Ferrer. En 1966 se instaló una guardería, junto a la que se creó la Parroquia del Corpus Christi, muy pronto empezó a dar vida a diferentes iniciativas sociales, diferentes grupos de personas del barrio dispuestas a organizar actividades diversas utilizando como marco el apoyo de la Parroquia. De estas iniciativas salieron grupos como “l’Infant Club Son Gotleu” fundado en 1970 u otro destinado a mayores de 14 años, fundado en 1973, ambos estaban dedicados a realizar actividades culturales y de tiempo libre (tales como teatro, deportes, música y excursionismo).

La Parroquia de San Vicente Ferrer empezó sus servicios religiosos el año 1968, en un principio estaba situada de manera provisional en los locales del centro Mater Misericordiae (c/ Tomás Rullán) acabó teniendo un local propio en la calle Santa Florentina, el año 1969. Relacionado con esta parroquia salió un grupo de jóvenes que dedicó su actividad a fomentar la cultura y los deportes, incluso formó una pequeña biblioteca, además de colaboraciones con la revista *Eco Vivo*.

El barrio tuvo al principio una fuerte actividad cultural y deportiva, el Centro Cultural Recreativo Son Gotleu, presentaba una amplia oferta en este sentido cursos para obtener el certificado de estudios, de alfabetización, etc.; además

¹⁵¹ Información que se ha completado con algunas entrevistas exploratorias realizadas de manera informal a personas vinculadas con Son Gotleu

de otras actividades centradas en el ocio y tiempo libre, incluso disponía de una biblioteca. De este Centro salió un grupo de jóvenes dedicado al tiempo libre, denominado “Club Juvenil Jupa”.

Por lo que respeta a la actividad deportiva, además de los clubes como el de petanca Son Gotleu, creado a finales de la década de los años 80; destaca la trayectoria de los equipos de fútbol, de la que se presenta algún hecho importante de su historia. El C.E. Atahualpa que jugó en la segunda división regional, la temporada 73-74, cambiando posteriormente el nombre por el de Atlético Son Gotleu. El 1968 se constituyó otro equipo con el nombre del barrio, el C.E. Son Gotleu, este empezó jugando en un campo, situado dónde hoy se encuentra la plaza Orson Welles, según nos cuenta un interlocutor, Adolfo Vecina, que vivía por aquella época en el barrio, los partidos que se celebraban allí tenían una fuerte repercusión entre la población, era relativamente considerable el número de aficionados que asistían el domingo a ver los partidos. El año 1974 se constituyó otro equipo, el Bar Acapulco, que jugó en la tercera regional.

Las organizaciones vecinales también han tenido un peso importante en la historia de la barriada, en 1976 se crea la primera asociación de vecinos, la Asociación de vecinos de Son Gotleu, que si bien ya había varias iniciativas de reagrupación ciudadana y de reivindicación de necesidades y recursos, esta asociación aglutinó, en cierta medida, las diversas reivindicaciones.

Esta entidad tuvo un principio fuerte, pero pasó por instantes de crisis, caracterizados por la baja actividad, hasta que en 1993 surge un problema a

raíz de la urbanización de un solar junto a la plaza Orson Welles, un grupo de vecinos luchó por qué aquella zona no se construyera, consideraban que ya era un barrio con fuertes carencias de espacios verdes públicos, como para que aquel también fuera convertido en más viviendas, al final se optó por una solución que no beneficiara sólo a los constructores, así una parte del solar quedó como zona verde. A partir de estas reivindicaciones y la organización de los vecinos salió una nueva asociación, la Asociación de vecinos Orson Welles, la única que está actualmente en activo.

En la actualidad, la falta de un tejido social consistente (tal y como informaba uno de los informantes clave entrevistados) es un factor que genera preocupación entre los profesionales que prestan su servicio en el barrio, pues achacan a esta circunstancia la dificultad para que la gente se organice dentro de la comunidad y defienda sus propios intereses, de una forma amplia, en el sentido de favorecer la máxima representación de los diferentes colectivos que integran su población.

Una de las consecuencias ha consistido en un proceso que ha condicionado la concentración en la zona, por una parte, de gente con bajos ingresos¹⁵², unas de las razones principales por las que no han podido cambiar de barrio y, por otra, el bajo precio de las viviendas ha propiciado la llegada masiva de colectivos en situación precaria, principalmente inmigrantes. La degradación y la escasa movilidad de la mayoría de los vecinos aumentan las dificultades de una barriada que día a día se va deteriorando.

¹⁵² Para más información sobre la situación social del barrio de Son Gotleu puede consultarse: RIBA (2007).

De Esteban y Perelló (2006, 169) se refieren a este proceso situando las causas de la degradación en su inicio, cuando la población originaria va dejando el barrio, debido al abandono de la Administración y la falta de recursos, de esta forma las viviendas vacías van siendo ocupadas por población de menor estatus, dado que el barrio no es atractivo para otro tipo de población; de esta forma se va degradando cada vez más.

Los autores advierten que la concentración de inmigrantes, en determinadas zonas, no es la causa de la degradación, sino consecuencia de ésta en un espacio urbano concreto, esto va favoreciendo que cada vez se vaya asentando un mayor número de personas con dificultades, la consecuencia final del proceso es el gueto. En la misma línea, Martínez (2007,25) considera que el contexto urbano al que se van incorporando los inmigrantes más desfavorecidos, ya había iniciado un proceso de cambio, antes de su llegada, que se va acentuando progresivamente, junto a un proceso paralelo de degradación.

A partir de mediados de los 90, con la fuerte entrada a la comunidad balear de un importante número de inmigrantes extranjeros, el barrio cambia de aspecto y comienza a convertirse en un gueto donde va a parar una considerable parte de esa población. Esto provoca conflictos sociales, entre autóctonos e inmigrantes, los primeros empiezan a manifestarse contra la masificación de inmigrantes en la zona y los problemas que les crean¹⁵³.

¹⁵³ Véase Diari de Balears, 19 de Enero de 2003, página 12, sección: local.

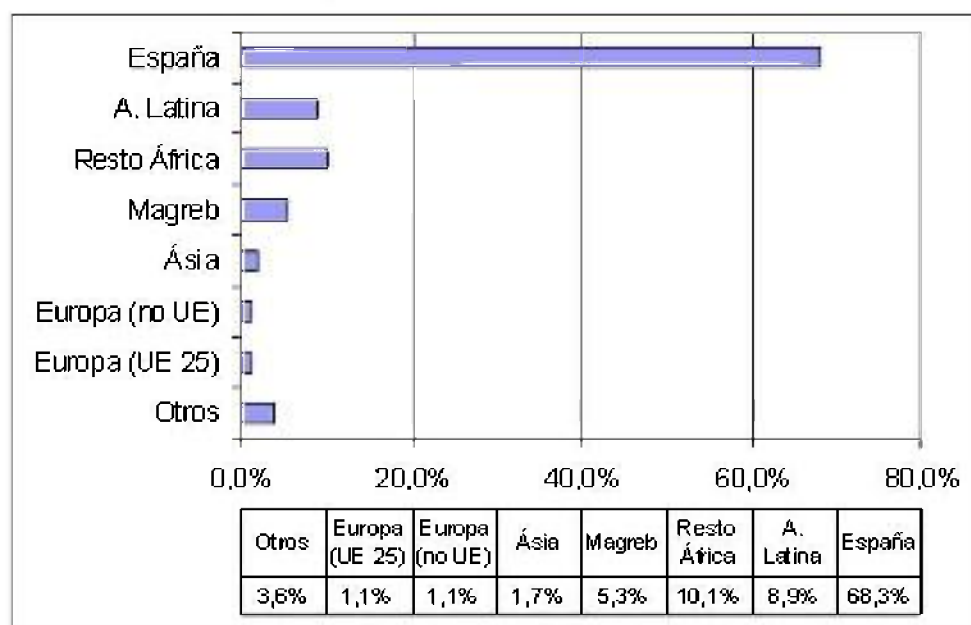
4.2.2 Población según origen geográfico

Para poder hacer un análisis con más detalle, se ha tenido en cuenta la población según origen geográfico, su distribución por sexo y por grandes grupos de edad. Los datos se pueden observar en el gráfico 4.1 y en las tablas 4.2.

Por lo que respecta a la distribución de la población por lugar de nacimiento (véase gráfico 4.1) podemos observar que la población nacida en España representa el grupo más numeroso, con un 68,3%. Dentro de la población inmigrante, con más peso en el barrio de Son Gotleu, destaca la importante presencia de personas de origen africano (no Magreb)¹⁵⁴ con un 10,1% del total de población del barrio. En segundo lugar, dentro de los nacidos en el extranjero, se sitúa la población procedente de América Latina, con un 8,9% del total de población, a continuación se encuentra el colectivo magrebí, con un 5,3%.

¹⁵⁴ En la tabla se referencia esta categoría como "Resto de África".

Gráfico 4.1: Población por lugar de nacimiento



Fuente: Elaboración propia a partir del Padrón municipal de habitantes de Palma a 01/01/06.

Tabla 4.1: Población por lugar de nacimiento y sexo

	Hombre		Mujer		Total	
	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila
España	3.057	49,90%	3.075	50,10%	6.132	100,00%
A. Latina	378	47,50%	418	52,50%	796	100,00%
Resto África	626	68,90%	283	31,10%	909	100,00%
Magreb	314	65,80%	163	34,20%	477	100,00%
Asia	65	66,30%	33	33,70%	98	100,00%
Europa (no UE)	73	47,70%	80	52,30%	153	100,00%
Europa (UE 25)	54	56,30%	42	43,80%	96	100,00%
Otros	184	57,50%	136	42,50%	320	100,00%
	4.751	52,90%	4.230	47,10%	8.981	100,00%

Fuente: Elaboración propia a partir del Padrón municipal de habitantes de Palma 2006.

Si tenemos en cuenta las diferencias por origen y sexo, encontramos la siguiente distribución de población:

La división por sexo más equilibrada se da entre aquellos que han nacido en España, con un 49,5% de hombres y un 50,1% de mujeres respectivamente; respecto a la población extranjera, los latinoamericanos presentan una ligera diferencia a favor de las mujeres sobre los hombres, 52,5% y 47,5%, respectivamente. Otro grupo que presenta diferencias, por origen, a favor de las mujeres es el procedente de países de la Europa no comunitaria, en este grupo, las mujeres representan un 52,3%, mientras que los hombres un porcentaje inferior, 47,7%.

Por lo que respecta al resto de población por origen y su distribución, en función del sexo, todos los casos presentan valores más elevados para los hombres; la diferencia más notable se produce en el caso de los procedentes de África (no Magreb), con un porcentaje del 68,9% para los hombres y 31,1% para las mujeres. A continuación viene el grupo procedente de Asia, con un 66,3% para los hombres y un 33,7% para las mujeres. El grupo procedente del Magreb, se encuentra con una distribución por sexo favorable a los hombres, un 65,8% para éstos, frente a un 34,2% para las mujeres. El último grupo, ya con menos diferencia es el de los procedentes de la Europa comunitaria¹⁵⁵, un 56% de hombres y un 43,8% de mujeres.

Con estos datos podemos llegar a la conclusión, de que la inmigración en Son Gotleu se caracteriza por una dicotomía diferenciada por sexo. Por un lado, dos grupos con fuerte presencia de mujeres, los nacidos en América Latina y Europa no comunitaria; y por otro, los caracterizados por la desigual

¹⁵⁵ Se ha considerado la Unión Europea de los 25 países.

distribución, a favor de los hombres de manera significativa, en este caso los procedentes de África, Asia y Europa comunitaria.

El cuarto grupo sería el de habitantes de la Europa no comunitaria. En total suman 153 habitantes, un 1'7% del total, repartidos por género de manera homogénea. El resto de orígenes tiene poca representatividad, en el conjunto total del barrio.

Sobre las diferencias demográficas de la población inmigrante, bajo la consideración del sexo, Camarero y García (2004) se refieren a éstas como la particularidad de “los paisajes familiares de la inmigración” dado que comprueban como existen una serie de factores desencadenantes de estas particularidades, en la composición familiar, que tienen un doble espacio de influencia, por un lado, el origen y toda una serie de patrones culturales y formas de organización económica, e incluso política; por otro, las características propias del país receptor, entre las que se encuentran las posibilidades de desempeñar unos u otros trabajos, la propia oferta de empleo para un determinado tipo de ocupaciones, las diferencias en la representación cultural e idiomáticas, etc. Según los autores, todo ello configura unos paisajes demográficos o familiares particulares, en los países receptores de inmigración.

Si la variable que tenemos en cuenta a la hora de estudiar la estructura demográfica por origen es la edad, los resultados confirman el carácter de barrio receptor de inmigración joven. Tal y como puede apreciarse en la siguiente tabla 4.2:

Tabla 4.2: Población por lugar de nacimiento y edad

Lug. nacimiento	Edad 0-15		Edad 16-45		Edad 46-65		Edad 65-80		Más de 80 años		Total	
	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila	Núm.	% Fila
España	1.420	23,20%	2.589	42,20%	1.171	19,10%	742	12,10%	210	3,40%	6.132	100,00%
A. Latina	157	19,70%	510	64,10%	111	13,90%	14	1,80%	4	0,50%	796	100,00%
Resto África	60	6,60%	826	90,90%	22	2,40%	1	0,10%			909	100,00%
Magreb	95	19,90%	320	67,10%	56	11,70%	3	0,60%	3	0,60%	477	100,00%
Asia	18	18,40%	73	74,50%	7	7,10%					98	100,00%
Rest. Europa	27	17,60%	101	66,00%	25	16,30%					153	100,00%
Europa (UE 25)	5	5,20%	73	76,00%	12	12,50%	6	6,30%			96	100,00%
Otros	45	14,10%	199	62,20%	47	14,70%	16	5,00%	13	4,10%	320	100,00%
Total	1.827	20,30%	4.691	52,20%	1.451	16,20%	782	8,70%	230	2,60%	8981	100,00%

Fuente: Padrón municipal de población de Palma 2006.

4.2.3 Población inmigrante de Son Gotleu y otros barrios de Palma

Son Gotleu presenta una serie de particularidades, respecto al número, proporción y distribución de la población inmigrante, que hacen de ésta demarcación, junto con su situación socioeconómica, un marco de gran interés para realizar el estudio que nos ocupa. A continuación se presenta un análisis detallado de la distribución de la población inmigrante, en algunos barrios de Palma y la peculiaridad que presenta ésta en Son Gotleu¹⁵⁶.

En cuanto a los barrios con más número de inmigrantes, véase tabla 4.3, Son Gotleu se sitúa en cuarta posición (con 2.863 personas inmigrantes, por detrás de Pere Garau, Bons Aires y Foners), a pesar de esto, lo cierto es que este barrio presenta un porcentaje mayor de inmigrantes, situándose este en el 31.83% de su población, aventajando en más de seis puntos al primero en cifras (Pere Garau, con un 25,34% de población inmigrante).

¹⁵⁶ Datos obtenidos del Padrón municipal del Ayuntamiento de Palma, 2006.

A pesar de esta importancia porcentual y numérica, existen consideraciones que diferencian a este barrio de los otros. Se trata de aspectos como la representación social del barrio en la opinión pública y en la prensa escrita¹⁵⁷, que lo sitúan dentro de los más problemáticos, en aspectos como el conflicto social entre la población autóctona y la inmigrante, además de convertirlo en paradigma de la relación entre gueto, inmigración, falta de integración y toda una serie de problemas sociales que aparecen dentro del discurso que difunden los medios sobre la inmigración en Baleares¹⁵⁸.

Respecto a los asentamientos en los que se instalan geográficamente los inmigrantes (mayoritariamente los que presentan mayores dificultades, económicas, sociales, de situación jurídica u otros factores que los convierten en colectivo vulnerable) se refiere a la forma en que se ha ido asentando esta población en Barcelona, estableciéndose principalmente en las zonas urbanas degradadas o antiguos núcleos urbanos, es decir, allí donde el valor del suelo ha ido devaluándose o se mantiene más bajo que en el resto del área, por razones varias como: el deterioro de los edificios, la falta de inversión y rehabilitación de la zona, el envejecimiento y empobrecimiento de la población, la calidad de vida deteriorada de su población, entre otras causas.

Los factores citados en el párrafo anterior son similares a los que operan en Son Gotleu, un barrio que se ha ido degradando, su población autóctona envejeciendo, donde se hace patente la carencia de recursos y la

¹⁵⁷ Véase el epígrafe: "El barrio en la prensa" capítulo 4.

¹⁵⁸ Conclusiones a las que se llega en el análisis de las representaciones sociales en la prensa escrita, capítulo 2

vulnerabilidad que se hace presente, tanto en lo referente a recursos sociales, urbanísticos, ambientales, etc., como al de la población que la habita y las situaciones de exclusión social; estos factores se añaden a la representación negativa, que tiene de por sí el barrio, y a un aspecto de la población inmigrante que no debe pasarse por alto; el de su composición, cabe recordar el hecho de que a la población inmigrante se la suele diferenciar por nacionalidad de origen y que se atribuyen también diferentes representaciones sociales, en función de esta clasificación, atributos que pueden ser más o menos negativos, tomando como base factores como la distancia cultural y su adhesión a unas u otras nacionalidades.

Considerando, pues, primordial para el análisis de las representaciones sociales de la inmigración y los inmigrantes, la distribución por origen geográfico de la población, éste se convierte en un aspecto más, a tener en cuenta, dentro del análisis sobre la caracterización del barrio de Son Gotleu y su posición privilegiada, en cuanto a marco contextual¹⁵⁹ apropiado para el estudio de caso que nos ocupa.

Una división básica puede consistir en la diferenciación de la población inmigrante por origen geográfico, si éste corresponde a la UE, o queda fuera de ese marco geopolítico. Así pues, los datos¹⁶⁰ indican como Son Gotleu se presenta como el barrio de Palma¹⁶¹ con menor porcentaje de inmigrantes

¹⁵⁹ No hay que olvidar la importancia del contexto social en la configuración de las representaciones sociales y la posibilidad de que los centros de enseñanza acaben interactuando, con el contexto social que les envuelve.

¹⁶⁰ Revisión del Padrón municipal del Ayuntamiento de Palma 2006.

¹⁶¹ Se han considerado todos aquellos barrios que cuentan con más de 20 extranjeros empadronados.

procedentes de la UE¹⁶², tan sólo un 4% de su población inmigrante. Si además atendemos al origen de los extracomunitarios nos encontramos con que la mayor proporción, dentro de ese colectivo, corresponde a los procedentes de África (un 56%), en segundo lugar se encuentran los de América Latina (un 29%), tanto en el volumen de población inmigrante de Palma, como en el del resto de los otros tres barrios destacados anteriormente, es la población procedente de América Latina la más destacada¹⁶³.

Aunque el objetivo de esta investigación no está centrado en la sociología urbana, no cabe duda que se hace imprescindible, al menos, sus inicios e intereses, desde el momento en que el reconocimiento del contexto social, en el que se sitúa la presencia de los centros de enseñanza y la interacción entre unos y otros protagonistas de ese escenario, implica la segregación espacial del barrio, de la ciudad en su conjunto y el barrio en sí mismo, no sólo en la dimensión geográfica del espacio, sino también en la segregación del propio espacio social, ocupado por actores distintos e identificados por factores como la pertenencia a unos u otros grupos (habitualmente diferenciados por nacionalidades de origen, pero no únicamente por esta tipología¹⁶⁴).

Dentro del campo de la sociología, el interés teórico de la ciudad su segregación espacial, el cambio y el desorden social, ha sido un marco de amplio estudio por parte de la sociología urbana, los inicios del reconocimiento

¹⁶² En esta reagrupación de datos se han considerado los 25 estados de la UE.

¹⁶³ De la población inmigrante de Palma, un 45% es de procedencia latinoamericana.

¹⁶⁴ Puede haber otras de carácter social, de prácticas culturales u otros factores.

de esta disciplina¹⁶⁵, como tal (Bettin, 1982: 72-74) tienen su origen en el interés de la Escuela de Chicago por el fenómeno urbano, centrándose sobre esa ciudad y el fuerte contingente de inmigrantes que iban llegando y asentándose en ésta, junto a este proceso tenía lugar otro de desorden y conflicto social permanente.

Según Bettin, Robert E. Park figura entre los más destacados representantes, éste considerará el orden ecológico de la ciudad como el resultado de diversos procesos de interacción, en concreto: la competición, el conflicto, la adaptación y la asimilación; todos se encuentran relacionados, la competición entre los individuos o grupos, provoca el conflicto, la adaptación implica la restauración de un orden social en el que poder relacionarse sin conflicto manifiesto, la asimilación se acabará produciendo por la intensidad de los contactos sociales permanentes (1982, 76-79).

Castells (1994, 23-27) define lo que considera “grandes centros urbanos de la nueva economía global” cuya situación como tales los convierte en atractivo para millones de personas que se desplazan a nivel mundial. Gran parte de esta población va ocupando los espacios urbanos más degradados. “La ocupación del espacio urbano sigue marcada por la concentración de la riqueza y el poder de unos grupos y la pobreza de otros, tolerada en guetos donde a la gente marginada le está permitido permanecer”. (1994,25). Respecto a los guetos, con elevada presencia de inmigrantes, que se forman en las ciudades europeas, Castells al compararlos con los de las grandes ciudades de Estados

¹⁶⁵ En Europa otros autores llevaban a cabo iniciativas con el fin de teorizar sobre el tema, tal es el hecho de Weber, en Alemania (Bettin, 1982:72).

Unidos, considera que, mientras en éstas últimas, los guetos son espacios de concentración de grandes mafias dedicadas al crimen, en Europa la mayoría de las minorías étnicas, concentradas en guetos, son trabajadoras, con el objetivo de mantener a sus familias, por lo que considera que incluso el soporte del gueto es mayor, ya que la orientación tiene un carácter de fuerte presencia familiar.

La Globalización de la economía ha favorecido la entrada de importantes flujos de población inmigrante, Vite y Rico (2001,55) advierten que esta circunstancia a propiciado una crisis de identidad cultural, caracterizada por un ascenso del racismo y la xenofobia, sobre todo dirigida hacia las monorías étnicas y los inmigrantes, ésta aparece expresada en el espacio urbanístico ha través de los localismos excluyentes.

A la hora de explicar esta concentración de población, en este caso inmigrante de origen africano, sobre una misma zona urbana, podemos citar el estudio de Martori y Hoberg (2006) sobre la segregación residencial de la población inmigrante en tres municipios de Cataluña (Hospitalet de Llobregat, Granollers y Vic). El informe describe algunos indicadores demográficos y su incidencia sobre la población objeto de estudio. Aquí a modo de síntesis vamos a presentar el resultado para dos de éstos, la segregación y la concentración. A continuación siguiendo a los autores se presenta una definición de los mismos (2006, 90-92):

- Índice de segregación, es un indicador de igualdad, entendida ésta última como la similar distribución de uno o más grupos en las zonas

espaciales que ocupan; así la segregación se referirá al reparto desigual de un grupo sobre un territorio, si un grupo representa el 30% de la población total, se ha de encontrar esta proporción en cualquiera de las zonas de residencia, de esta forma estaría repartido igualitariamente respecto al resto de población, pues bien, cuanto más alejado se encuentra el grupo en cuestión de esta distribución igualitaria, más segregado residencialmente se encontrará respecto al resto.

- Índice de concentración, parte de la idea de que las minorías segregadas ocupan partes pequeñas del territorio urbano, un grupo estará más concentrado desde el momento en que ocupe una parte más pequeña del espacio, con una más alta densidad de población, en comparación con el resto de población, así estará más concentrado. Para concluir, se podría decir que cuanto mayor es la densidad de la zona que ocupa este grupo, más segregado se encontrará respecto al resto, ya que el porcentaje de distribución de este colectivo en cuestión no será el mismo para el resto de zonas.

Una vez hechas estas aclaraciones conceptuales, pasamos a exponer esquemáticamente alguna tendencia observada por los autores de este estudio, respecto a la diferente concentración y segregación de los inmigrantes, en función a la nacionalidad de origen de los mismos.

Al parecer los colectivos que presentan mayor índice, dentro de estos indicadores mencionados, son los provenientes de países asiáticos, seguidos de los del Magreb y resto de África, según el estudio el colectivo que identifica

con América Latina, presenta baja segregación y concentración. Mantengo cierta cautela sobre esta conclusión en concreto (citada en dicho estudio) debido a las diferencias importantes que existen entre ciertos grupos de nacionalidad de inmigrantes procedentes de esta zona (por ejemplo las condiciones objetivas en las que se encuentran los originarios de Argentina no pueden situarse en la misma posición que las de colombianos o ecuatorianos), además los datos del Padrón utilizados para el análisis de la población de Palma sugieren que existe una fuerte concentración de esta población en determinadas zonas de la ciudad, ya que el porcentaje de este origen respecto al total de población inmigrante es del 29% y hay barrios de Palma que presentan un porcentaje de población inmigrante latinoamericana de más del 50%, hecho que indica la concentración y segregación de ciertos colectivos de esta procedencia.

Tras esta aclaración se presenta a continuación un cuadro 4.3 sobre el nivel de segregación que presenta el estudio, antes mencionado, de la población inmigrante en ciertos municipios de Cataluña, resultados que vienen a corroborar la situación que se produce en Son Gotleu respecto a otras barriadas de Palma:

Cuadro 4.2: Segregación de la población inmigrante en municipios de Cataluña

	Magreb	África negra	A. Latina	Europa Este	Asia	UE
Segregación	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja
Concentración	Media	Alta	Baja	Media	Alta	Baja

Fuente: Martori y Hoberg (2006, 106)

Conviene citar como las representaciones sociales sobre los inmigrantes procedentes de África (Marruecos y África negra, principalmente) son las que están caracterizadas por el mayor peso de los factores negativos representados; hacia el colectivo de los procedentes de América Latina existen diversas representaciones, entre los peor valorados podrían encontrarse colombianos y ecuatorianos, pero siempre vistos con mayor simpatía, cercanía cultural y menor amenaza que los procedentes de ciertos países de África.

Pues bien, un factor característico del barrio de Son Gotleu es el hecho de contar con una posición privilegiada, en cuanto al peso de la población de esos dos orígenes, respecto al resto de barrios de Palma. Sobre la representación social de los inmigrantes, podemos rescatar algunos aspectos que se ponen de manifiesto en el análisis de prensa llevado a cabo por esta investigación¹⁶⁶, de los referidos a actitudes negativas sobre estos colectivos, los más destacados se refieren a factores relacionados con la siguiente tipología:

- Cultura y religión, 19,04 %.
- Población, entrada de inmigrantes, 17,68 %.

¹⁶⁶ Para más detalle véase el capítulo 2.

- Delincuencia, 10,20 %.
- Situación jurídica, 8,84 %.
- Condición social, 7,48 %.
- Normas y valores, 6,80 %.

En uno de los temas más llamativos, el de la relación entre la delincuencia, actos no normativos y la inmigración, las nacionalidades agrupadas en conjuntos¹⁶⁷, caracterizados por la proximidad geográfica de sus orígenes, presentarían tres grupos que destacan del resto de procedencias: Magreb, América Latina y África Subsahariana, como podemos comprobar, estos son también los tres grupos de los que se compone el 85% de la inmigración de Son Gotleu; respecto a los temas sobre “cultura y religión” y “entrada de inmigrantes” los procedentes de África destacan sobre todos los demás grupos; hecho que constituye otro de los atractivos del marco urbano escogido para la investigación que nos ocupa.

En la tabla 4.3 siguiente puede verse la distribución de población por lugar de nacimiento, de Palma (como referencia) y de los cuatro barrios que presentan un mayor número¹⁶⁸:

¹⁶⁷ Magreb (marroquí, “magrebí”, argelino, “musulmán”, “árabe”).

África subsahariana

Europa del Este (rumano, armenio, búlgaro, ucraniano, ruso, bosnio, moldavo, polaco, croata).

América Latina (ecuatoriano, colombiano, peruano, boliviano, dominicano).

¹⁶⁸ Los valores se presentan en forma numérica para los totales: población, población española e inmigrante; y en forma de porcentajes para las diferentes agrupaciones, el fin es facilitar una lectura interpretativa de los datos.

Tabla 4.3: Población por lugar de nacimiento barrios mayor inmigración

	Total pobla.	Total Esp.	Total Extran.	Extran. %	África	A. Latina	Asia	UE- 25	Resto Eur.	Otros
Palma	400.872	320.095	80.777	20,15%	13%	45%	5%	25%	11%	1%
P. Garau	26.350	19.674	6.676	25,34%	13%	58%	10%	10%	8%	1%
B. Aires	19.427	15.280	4.147	21,35%	7%	57%	8%	18%	10%	1%
Foners	15.825	12.378	3.447	21,78%	8%	58%	5%	17%	12%	-
S. Gotleu	8.995	6.132	2.863	31,83%	56%	29%	4%	4%	6%	-

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Padrón municipal de Palma, 2006

Una vez identificada la composición de la población del barrio, respecto al lugar de nacimiento, cabe hacerlo también respecto a su situación social y vulnerable sobre el resto de barrios de Palma. Es interesante situar el contexto en su vertiente social (considerando aspectos como la desigualdad social o la vulnerabilidad de su población), no hay que olvidar la importancia del contexto en el que se configuran las representaciones sociales y, dentro de éste, la situación de la escuela y la de unos docentes, a los que corresponde un espacio social, con una determinada “distinción”, dentro de un barrio problemático y estigmatizado, con un alto porcentaje de población inmigrante y de otros colectivos con escasos recursos.

En un informe de S.O.S Racismo (2001) sobre los hechos ocurridos en febrero de 2000, en El Ejido, en esta zona dedicada a la explotación agraria, tuvo lugar un fuerte conflicto entre población autóctona e inmigrante, de origen magrebí. En este estudio se pone de manifiesto la relación entre segregación urbanística y social, advirtiendo que en El Ejido ésta llegó a adquirir dimensiones muy notables, dando lugar a graves situaciones de exclusión social, padecida por los inmigrantes que trabajaban en los invernaderos de la zona. “La segregación

urbanística es una exclusión espacial que simboliza la exclusión de la vida ciudadana y que corresponde a la visión de los extranjeros como fuerza de trabajo y no como personas con necesidades” (2001, 112) el hecho de poner barreras a la integración normalizada dentro de toda la amplitud del espacio urbano, fue, según dicho informe, una de las causas de fondo, ya que condicionó la situación socialmente insostenible del colectivo inmigrante en la zona, residiendo en situaciones de infravivienda y chabolismo, dentro de guetos sin posibilidad de interacción con el resto de población.

Carbonero, Horrach y otros. (2002) en su estudio sobre espacios sociales de la exclusión en Baleares, sitúan Son Gotleu, junto con Corea¹⁶⁹ y el Polígono de Levante, entre los tres barrios o zonas periféricas de Palma más vulnerables, además de alguna sección del centro¹⁷⁰ de la ciudad y del barrio de La Soledat¹⁷¹ (en aspectos como el estado de la vivienda, las necesidades sociales, el paro, la baja formación y empleo precario, etc.).

La situación de degradación y vulnerabilidad de Son Gotleu se mantiene en la actualidad, tal y como demuestran otros estudios, véase Carbonero, Ballester y cols. (2006). De ahí que éste sea un aspecto más a añadir a la justificación de tal elección, al presentar el barrio unas condiciones extremas, además enfatizadas por los medios de comunicación¹⁷², al que han estigmatizado, agravado además por la fuerte inmigración de los últimos años y el clima de tensión que este hecho ha provocado; la existencia de un contexto en el que

¹⁶⁹ Actualmente está prevista una intervención en la zona más degradada del barrio.

¹⁷⁰ El centro de Palma ha sido objeto de rehabilitación.

¹⁷¹ Barrio que colinda con Son Gotleu.

¹⁷² Véase epígrafe: “El barrio en la prensa” capítulo 4.

las representaciones sociales se configuren, caracterizadas por discursos extremos, puede ser un hecho que no ayude, a nivel del contexto escolar, a contrarrestar las bajas expectativas de muchos de sus alumnos. En el apartado siguiente se presentan una serie de indicadores sociales referidos a posibles factores de vulnerabilidad, se presentan datos de Son Gotleu y de dos barrios que limitan con éste.

En función de los datos que presentan en un estudio Carbonero, Ballester y cols. (2006) podemos identificar de alguna manera la situación del barrio respecto a los indicadores de vulnerabilidad social más destacados.

Si cogemos como base para el análisis la comparación de Son Gotleu sobre la media de Palma, podemos observar las situaciones comparativamente más desfavorables. Veamos las correspondientes a los servicios y necesidades sociales:

A la hora de tratar el tema de la demanda conviene hacer una distinción previa entre diferentes conceptos:

- Densidad de demanda, por ésta se entiende el número de expedientes de servicios sociales por cada 100 unidades familiares del barrio.
- Demanda de servicios sociales, número de demandas de servicios sociales por cada 100 habitantes del barrio.
- Intensidad de la demanda, se refiere a la relación entre las demandas realizadas sobre los servicios y los expedientes.

Los datos indican una densidad de la demanda y una demanda que prácticamente duplica la valoración de Palma al respecto. En cuanto a las demandas más frecuentes, las más importantes, en función el número, son las que se refieren a demandas de alojamiento alternativo, de inserción social, de información, de situación de necesidad, de prestaciones económicas, de prevención del riesgo de exclusión, de ayudas al alquiler, de Renta mínima de inserción; en todos estos casos, la demanda es muy superior a la media de Palma en global.

Por lo que respecta a las valoraciones sobre la vulnerabilidad, del estudio citado podemos destacar cuatro, en cuanto a la diferenciación (riesgo superior) de la valoración de Palma en conjunto, son las siguientes:

- Valoraciones de situaciones de dificultad socioeducativa.
- Valoraciones de situaciones de dificultad psicosocial.
- Valoraciones de necesidades de información para el acceso a recursos sociales.
- Valoraciones de situaciones de necesidad para la adecuada integración social.

Estos datos indican la fuerte vulnerabilidad del barrio de Son Gotleu, en comparación al resto de la ciudad. Son situaciones preocupantes, factores encadenados que originan una realidad de conflicto y riesgo de exclusión permanente.

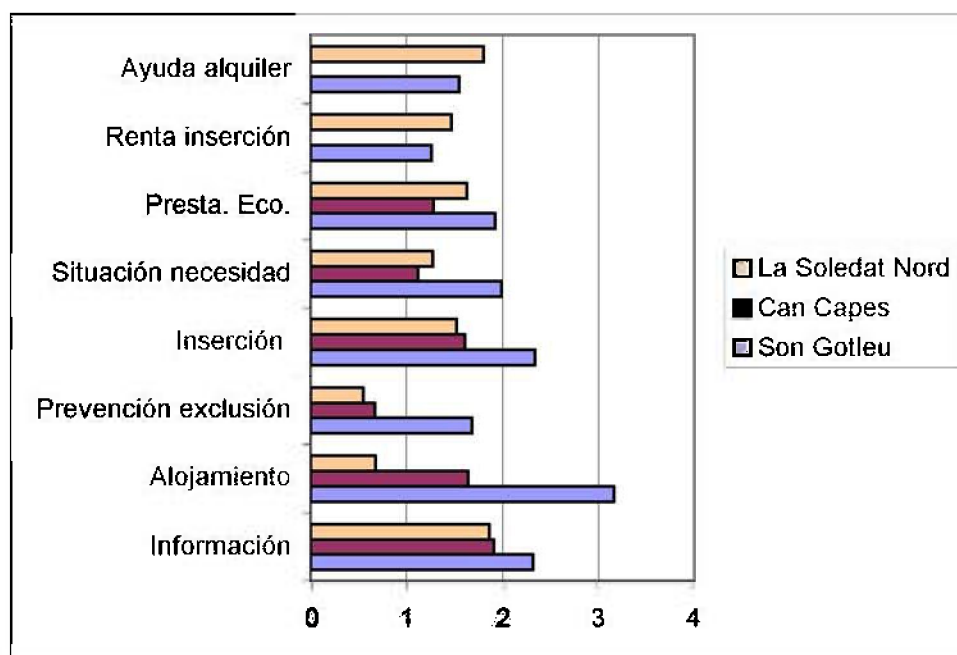
Coincidiendo con lo que destacaban los informadores clave, en el estudio se destacan una serie de particularidades de riesgo de una parte de la población de Son Gotleu, éstas tienen que ver con la escasa formación, integración social (sobre todo en el caso de los inmigrantes extranjeros) con un compromiso cívico y tolerante que facilite la vida en comunidad y con la grave escasez de interacción social, entre los diferentes colectivos, en los que queda dividida la población.

Para hacer más interesante y extenso el análisis, se ha considerado el grado de vulnerabilidad y riesgo social de Son Gotleu en comparación a dos de los barrios que limitan con éste (en concreto el barrio de Can Capes y el de la Soledat Nord), para poder identificar si existen tendencias divergentes entre éstos.

4.2.4 La vulnerabilidad comparada con otros barrios

Se ha considerado interesante hacer un análisis más extenso, considerando el grado de vulnerabilidad y riesgo social de Son Gotleu, en comparación a los barrios que limitan con éste a Norte y Sur (en concreto los barrios de Can Capes y el de La Soledat Nord), para poder identificar si existen tendencias divergentes entre éstos. Para realizar esta identificación se ha tomado como base el citado estudio de Carbonero, Ballester y cols. (2006). A continuación se muestra en el gráfico 4.2 la situación de los tres barrios, con relación a una serie de indicadores de demanda social:

Gráfico 4.2: Demandas a los Servicios Sociales



Fuente: Elaboración propia a partir de Carbonero, Ballester y cols. (2006, 379-402)

Tal y como podemos observar, a excepción de los dos primeros tipos de demandas, las ayudas al alquiler y la renta de inserción (éstas tienen más peso en el barrio de la Soledat Nord), las otras son superiores a favor de Son Gotleu con bastante diferencia, sobre todo en los indicadores relacionados con aspectos más desintegradores, como el caso de la inserción, exclusión, situación de necesidad o alojamiento.

4.3 EL CONTEXTO: ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

A continuación se presentan algunos rasgos que caracterizan el contexto, en el que se enmarca nuestro objeto de estudio, se trata de información obtenida a partir de entrevistas a informantes clave, la idea perseguida es la de ir concretando aspectos que permitan obtener una visión de conjunto sobre el barrio de Son Gotleu.

4.3.1 Metodología

Dentro de la metodología de investigación, cuyo objetivo es establecer una exploración previa sobre el contexto, en el que se enmarca objeto de estudio, se han escogido una serie de estrategias, entre las que cabe destacar la entrevista semiestructurada, como instrumento válido para el acercamiento al contexto y sus particularidades, “Su potencial heurístico la coloca en un lugar privilegiado como práctica ‘ojeadora’ o exploratoria que permita perfilar o definir mejor otros instrumentos o simplemente ahondar en el conocimiento de un contexto.” (Del Val y Gutiérrez, 2005:76). En el caso que nos ocupa, se ha aplicado a sujetos cuya presencia en el barrio es por motivos del desempeño de su profesión, en el que poder enmarcar la situación objetiva, en la que se encuentra una parte de la población inmigrante, en concreto aquellas circunstancias que se escapan de los datos y encuestas oficiales, aspectos que tienen más que ver con el día a día, con el trabajo de profesionales que trabajan en el barrio y se encuentran en contacto con esta población y su problemática.

A pesar de esto, en ningún momento nuestra pretensión ha ido más allá de un simple estudio descriptivo, ya que ciertos aspectos sobre los que se podría haber profundizado más quedaban fuera de los objetivos centrales de esta investigación, quedan enmarcados dentro del contexto escolar, aunque el interés por ampliar este espectro se deba a que ni la escuela ni lo que ocurre en su interior, quedan aislados del entorno.

Nos interesaba captar la opinión de personas clave dentro de la barriada, por su posición profesional o asistencial, de ahí que, para constituir una muestra intencional, se seleccionara un pequeño número de personas, con una posición significativa como para poder ofrecer cierta información, que abriera una vía informativa facilitando la entrada en el contexto en el que se enmarca el estudio, buscando, además, que formara parte de un análisis independiente de las propias representaciones sociales sobre esta población.

4.3.2 Muestra

Se trata de una muestra intencional, la elección de sus componentes responde a la condición de desempeñar su actividad profesional en el barrio, pero sin residir en éste; vinculados con ámbitos de tipo social. Antes de poder ser influidos en sus apreciaciones por el desarrollo del estudio en los centros de enseñanza.

En total se realizaron trece entrevistas¹⁷³, los informantes pertenecían a los siguientes ámbitos:

- Servicios sociales del Ayuntamiento de Palma cuya demarcación incluye el barrio de Son Gotleu: Educadora social, trabajadora social y jefa de la zona de Levante Norte, además de otras personas que dependen del Ayuntamiento, como el caso de un trabajador del Casal de joves de influencia en la zona.
- Miembros de la Plataforma ciudadana¹⁷⁴: Policía de barrio, Trabajadora social del EOEP Palma 1.
- Servicios sociales de Cáritas: dos trabajadoras sociales y la Parroquia desde la que actúan éstos: el responsable de la Parroquia Corpus Christi y del centro de Mater Misericordiae.
- Centro de salud de Son Gotleu: Dos enfermeras de atención primaria.
- Personas clave dentro del colectivo de inmigrantes africanos: una persona vinculada con la asociación de nigerianos y otra con un centro de culto de la iglesia evangélica.

¹⁷³ Se realizaron en un período de reconocimiento de la zona sobre la que aplicar la investigación del caso en cuestión y previo al inicio de la aplicación de la encuesta y entrevistas al equipo docente de los centros de enseñanza; asimismo, el contacto previo sirvió para iniciar un proceso de contacto y apertura de los centros de enseñanza (el equipo directivo de los mismos fue objeto de estas entrevistas iniciales), aunque en ningún momento se adelantó el propósito de la investigación posterior, el fin era prevenir la predisposición de los sujetos encuestados.

¹⁷⁴ La Plataforma de Son Gotleu es una entidad que nace con la intención de favorecer y fomentar la coordinación entre los diferentes profesionales que trabajan con la población de la zona, el objetivo fundamental es evitar la continua degradación del barrio, no sólo a nivel urbano, sino también a nivel social, para lo que promueve diversas iniciativas sociales.

-

4.3.3 Análisis de las entrevistas a informantes clave

A continuación se procede a presentar un escueto resumen de la información que se obtuvo de estas entrevistas, con el fin de realizar un acercamiento a la realidad del barrio de Son Gotleu, vista por los entrevistados. El texto se ha dividido en diversos apartados que se corresponden con el guión de las entrevistas.

4.3.3.1 El cambio social

Todos los informantes coinciden en afirmar que la fuerte entrada de inmigración extranjera al barrio ha tenido consecuencias muy importantes sobre éste, son, en su mayoría, personas sin recursos, con fuertes carencias; esta circunstancia ha incidido notablemente en un barrio que padece de la falta de infraestructuras y recursos a todos los niveles. Además este fenómeno se ha sumado a un proceso de abandono del barrio por parte de la población que ha podido elevar su estatus económico, aumentando de esta forma la proporción de los colectivos más desfavorecidos (gente mayor, personas solas, familias en situación precaria) respecto al resto de población. La consecuencia de todo esto es la aceleración de un proceso de degradación del barrio. Una trabajadora social del Ayuntamiento de Palma llama la atención sobre la degradación del barrio y la entrada de población vulnerable, no únicamente inmigrante:

“El problema es que gente de otros barrios rehabilitados ha venido a parar aquí, viene la gente que se encuentra en peores circunstancias, los inmigrantes por sí solos no son la causa del problema, sino la degradación continuada del barrio que ha propiciado que se produzca una elevada concentración de población vulnerable.”

El barrio en estas condiciones es más vulnerable a los cambios que origina la entrada de un contingente importante de población, sobre todo cuando se encuentra en una situación de vulnerabilidad social. Así lo explica uno de los informantes del Centro Mater Misericordiae:

“Es una barriada con enormes problemas sociales, la fuerte inmigración a desestructurado la estabilidad (...) los últimos años las necesidades han aumentado constantemente con la llegada de tantos inmigrantes.”

A pesar del aumento de las necesidades sociales, el factor de cambio más importante y difícil de asumir tiene que ver con la convivencia de culturas y costumbres distintas. Así como con las condiciones de vida de los inmigrantes que les incita a estar largas horas en la calle, con la consiguiente molestia sobre el resto de vecinos, éste hecho, unido a la falta de interacción entre los diferentes colectivos, es el punto clave del cambio social percibido por los habitantes del barrio y el origen de la reacción de éstos y el conflicto social consecuente. Así lo ponían de manifiesto prácticamente todos los entrevistados, veamos algunos fragmentos de esas entrevistas al respecto, el orden de aparición se corresponde con entrevistas realizadas a una educadora social del Ayuntamiento y a un responsable del Casal de joves:

“Ha aumentado el descontrol, debido a la población de culturas diferentes, debido a que las viviendas son pequeñas y a que vive mucha gente en ellas, la gente sale por la noche y ocupa la calle, bebiendo y haciendo ruido.”

“Es necesario que se busque la forma de controlar esto, porque además toda vueltas sobre lo mismo, la masificación de unas viviendas tan pequeñas obliga a la gentes a estar en la calle, sobre todo en verano y esto provoca conflictos entre vecinos, ruidos, mala imagen y sensación de inseguridad.”

Una de las claves de cambio viene de la mano del conflicto que ha provocado y de la falta de interacción social entre la población, esto dificulta el conocimiento mutuo y aumenta los recelos entre unos y otros, en el apartado siguiente se analiza este hecho.

4.3.3.2 Conflicto e interacción social

Parece ser que la falta de contacto entre los grupos, no sólo es mínima entre autóctonos e inmigrantes, sino que también entre los diferentes colectivos de inmigrantes. Así lo confirmaba una de las entrevistadas nigerianas, perteneciente a un centro religioso evangelista situado en Son Gotleu, al preguntarle por el contacto entre la población nigeriana de la zona, inmediatamente señaló la diferencia entre unos y otros, entre aquellos que se ganan la vida según unas normas, citaba textualmente “cristianas” y aquellos que vivían no se sabe muy bien de qué, afirmaba que “muy legal no era”; esta apreciación incide en la dificultad de interacción entre los propios grupos, y en

la clasificación de tales colectivos como grupos en sí. De esta apreciación se hacían eco los informantes “profesionales” de la zona, como puede verse en el siguiente fragmento seleccionado, de las entrevistas realizadas a un informante de los Servicios sociales del Ayuntamiento y de la Iglesia del Corpus Christi, respectivamente:

“...es necesaria la interacción, pues esto se está convirtiendo en un gueto. La población se encuentra con dificultades, consecuencia también de la mala convivencia social.”

“La presencia de tanta gente que se reúne en la calle por la noche crea malestar entre los vecinos y conflicto, perjudicando la convivencia (...) empieza a haber una dicotomización nosotros – ellos.”

Parece ser que el principal factor de incidencia sobre la falta de contacto y el rechazo a que este se produzca tiene que ver con la cultura particular de cada grupo, sus diferentes manifestaciones y la falta de respeto por unas mínimas normas de comportamiento para la vida en comunidad, a partir de esta concepción se desarrollan numerosas situaciones que originan la controversia entre unos y otros, provocando malestar y falta de entendimiento. Veamos una opinión generalizada entre los entrevistados, la que se expone corresponde a un responsable del Casal de jóvenes:

“Las diferencias culturales entre nativos e inmigrantes también crean dificultades, como por ejemplo: las diferencias en cuanto a hábitos y horarios,

originan ruidos que molestan a los vecinos y los consiguientes conflictos de convivencia.”

Así pues, Son Gotleu no sólo se encuentra con un problema de deterioro importante, sino que además existe un conflicto latente, que empieza a manifestarse entre diferentes sectores o colectivos de población, que dificulta el entendimiento entre la población y la capacidad, por tanto, de poder agruparse y movilizarse con fines comunes. Valga para finalizar este apartado lo que expone un entrevistado de los Servicios sociales de Cáritas:

“Existe un grave problema de convivencia entre los diferentes colectivos, diferenciados por su origen, esto crea que los gitanos no quieran relacionarse con los subsaharianos, los autóctonos con según que inmigrantes, etc.”

4.3.3.3 Situaciones de vulnerabilidad

Según nuestros informadores, la situación en la que llegan muchos de los inmigrantes está caracterizada por una serie de carencias, que les sitúan dentro de un marco de vulnerabilidad social, que dificulta las condiciones en las que han de desenvolverse en el lugar de llegada, la integración de estos colectivos queda en una posición de espera, lo que favorece procesos de creación de guetos entre unos y otros.

Los entrevistados identifican una especie de tipología en la que enmarcar situaciones y colectivos en riesgo. Para empezar a hablar de desigualdad y exclusión (o el riesgo de ésta) conviene identificar la zona, es decir la situación

en la que se encuentra el barrio, ya que la degradación, junto con el precio de la vivienda, facilita la concentración de una población en condiciones desfavorables, y esto favorece un proceso de decadencia acelerada. Así lo comentaba una informante, trabajadora social del Ayuntamiento:

“...la degradación continuada del barrio que ha propiciado que se produzca una elevada concentración de población vulnerable.”

Respecto a las situaciones más complicadas, se destacan aquellas que tienen que ver con la situación de irregularidad de algunos inmigrantes, ya que está dificultada, la posibilidad de un trabajo estable y el acceso a ciertos recursos; la consecuente invisibilidad de estos colectivos; también se detecta un proceso de reagrupación con riesgo de empeorar la situación económica de la familia. Veamos en los siguientes párrafos extraídos de entrevistas realizadas a trabajadoras sociales de Cáritas:

“...la posibilidad de solucionar su situación de irregularidad, aunque esto no sea posible, mirar que no impida acceder a las condiciones básicas de subsistencia.”

“Muchos inmigrantes sin acceso al mercado de trabajo se dedican a hacer chapuzas...”

“...esta población se encuentra con más necesidades desde el momento en el que trae a la familia y se encuentran que aumentan los gastos, no pueden pagar el alquiler, han de mantener a los hijos, así que se van endeudando cada

vez más (...) la pobreza les hace acceder al mundo de la droga y la prostitución.”

Junto con el proceso de reagrupación familiar se produce el de la matriculación de los niños en las escuelas, los problemas que se originan con este proceso son diversos, los informantes se refieren a estos como un colectivo vulnerable, pero también como un problema más a añadir a las escuelas, veamos algunos de los comentarios al respecto, se presentan fragmentos de entrevistas a los Servicios sociales, Casal de joves, y dos enfermeras del Centro de salud:

“De los colectivos vulnerables destaco los niños de 3 años que se incorporan a los centros de enseñanza sin hábitos.”

“La escolarización es otra de las necesidades, a veces, los hijos de los inmigrantes están un año sin escolarizar...”

“La escuela está desbordada, el número de alumnos inmigrantes es muy elevado y esto crea problemas, la densidad de estos alumnos es demasiado alta y esto dificulta la integración.”

“...las niñas marroquíes que con 12 años dejan de asistir al instituto.”

Centrándonos un poco más en aspectos más concretos, a continuación se presenta un escueto análisis de las situaciones de carencias sociales, culturales y formativas de la población inmigrante que se encuentra con dificultades.

4.3.3.4 Necesidades sociales, culturales y formativas

Una de las necesidades más importantes con las que se encuentra esta población tiene que ver con el acceso a una vivienda digna, esto es algo en lo que coinciden todos los informantes, las viviendas centrales del barrio, en su mayoría, se encuentran en mal estado y bastante degradadas. Precisamente la mayor proporción de inmigrantes se sitúa en esa zona¹⁷⁵; además las precarias circunstancias de esa población les obliga a compartir vivienda con más personas, lo que condiciona una situación permanente de hacinamiento y malestar, por ruidos y otros problemas, al resto de vecinos, de esta forma se vuelve a poner de relieve la problemática y el conflicto social entre unos y otros. El comentario de una trabajadora social del Ayuntamiento lo expone claramente, veamos el siguiente fragmento de esa entrevista:

“Las viviendas son pequeñas y están muy pobladas, la gente, inmigrantes en su mayoría, sale a la calle para poder estar más cómoda, pero no hay lugares apropiados para la interacción y ocupan las aceras, habla e incluso discuten y esto origina molestias a los vecinos.”

De las condiciones inhumanas que deben, en ocasiones, soportar estos inmigrantes, se hacen también eco nuestros informantes, las dos citas siguientes corresponden a entrevistas realizadas a una enfermera del Centro de salud y a una responsable del Centro Mater Misericordiae, respectivamente:

¹⁷⁵ Según datos del Padrón de habitantes de Palma, 2006.

“Las viviendas están muy degradadas, se alquilan en muy malas condiciones, sin ningún control, por elevadas sumas, de ahí que tengan que ser compartidas...”

“...acceden a pisos de alquiler en condiciones deplorables, les alquilan habitaciones a precios desorbitados, sin prácticamente condiciones mínimas, abusan de ellos.”

En un estudio sobre la inmigración en los barrios, realizado por González y Álvarez-Miranda (2005, 43-50) observan problemas similares relacionados con el hacinamiento y una serie de prácticas desarrolladas por los inmigrantes, la población autóctona se queja constantemente de las molestias que ocasionan estas formas de convivencia, las más destacadas son el ruido y la falta de cuidados de la comunidad. También las costumbres, junto al ocupar constantemente los espacios públicos, son motivo de quejas por la falta de respeto de horarios y otras prácticas que son vistas como perjudiciales, por la población autóctona que convive en barrios con elevada presencia de inmigrantes.

Los profesionales de la zona se encuentran con dificultades a la hora de acceder a una población que permanece invisible, ésta suele tener graves carencias, pero no demandan ayuda, sobre todo, en este colectivo se encuentran los que no tienen sus papeles de residencia en regla.

A la invisibilidad se añade la falta de información básica, sobre todo se destaca aquella que tiene que ver con pautas alimenticias, la salud y su prevención, o la educación a todos los niveles. Desde el Centro de salud de la zona se ha llevado a cabo iniciativas de divulgación de información sobre estos aspectos, con carteles en diferentes idiomas, con mensajes cortos y claros, iniciativa que se llevó a cabo ante la observación de la dimensión de este problema; como ejemplo se puede citar el de las madres africanas que no saben cocinar con los alimentos que obtienen en las tiendas de comestibles de la zona, ante esto optan por dar continuamente bollería a los niños, originando un aumento del caso de niños obesos¹⁷⁶. La cita siguiente da testimonio de esta situación que provoca la falta de información básica, pertenece a una entrevista realizada a una educadora de calle de los Servicios sociales del Ayuntamiento:

“Hacen falta experiencias que permitan el conocimiento cultural, muchos africanos, sobre todo los nigerianos, no conocen los alimentos de aquí y no saben cocinar con ellos, esto hace que tengan una dieta desequilibrada.”

El desconocimiento cultural se convierte en un factor de dificultad, los grupos se cierran, no existe comunicación con la población autóctona ni con los posibles recursos a los que acudir, la divergencia entre unas y otras costumbres origina también el conflicto social y malestar entre los vecinos, así lo explicaba uno de los entrevistados del Casal de joves:

“Las diferencias culturales entre nativos e inmigrantes también crean dificultades, por ejemplo, las consecuentes de las diferencias en cuanto a

¹⁷⁶ Ejemplo de uno de los muchos casos que cuentan las entrevistadas del Centro de salud.

hábitos y horarios, éstas originan ruidos que molestan a los vecinos y se inician conflictos de convivencia.”

Dentro de las necesidades culturales y formativas, se encuentran las referentes al desconocimiento del idioma, los informantes identificaban esta situación como una barrera infranqueable para la integración, que requería medidas urgentes desde la administración para poder paliar esta situación. Veamos algunas de las cuestiones que mencionaban los informantes:

“Es imposible integrarse sin conocer el idioma, pero al no haber en el barrio medios para conocerlo, el trabajo y sus horarios impiden poder ir a otros centros fuera de la barriada.” (Esto era lo que comentaba una de las entrevistadas nigerianas, al comentarle el tema del idioma lo relacionó con las dificultades de integración, según ella, de los compatriotas que conoce, la mayoría desearía integrarse, pero no encuentra la vía ni las posibilidades para poder iniciar ese proceso.

Desde los centros de enseñanza también se comenta el problema del desconocimiento de la lengua, así lo exponían informantes a la hora de aludir a comentarios de profesionales de los centros de enseñanza:

“...poder ayudar a las personas inmigrantes, el no conocer el idioma se convierte en una barrera importante, a veces vienen acompañadas de otras que sí lo conocen (...) se precisa poderles informar sobre trámites burocráticos (...) vienen al colegio para que les orientemos”

“Existen colectivos muy distintos con lenguas diferentes y eso es una dificultad...”

Desde el Centro de salud, una enfermera comentaba las dificultades con las que se enfrentan:

“Un problema grave que se produce habitualmente en el Centro de salud con la población inmigrante es el de que no es posible comunicarse, tenemos que buscar en el pasillo alguno de su nacionalidad que conozca castellano y su lengua para poder entendernos y comunicarnos.”

La integración de los inmigrantes en la barriada se concibe como la piedra angular del problema, todos los informantes coinciden en que son un pequeño número los inmigrantes que están integrados, la mayoría permanece al margen, aunque, tal y como nos comentaba una entrevistada, perteneciente a la asociación de nigerianos, los inmigrantes no rehuyen de la integración, el problema es que faltan medios, o fórmulas adecuadas, para que esto ocurra; mientras tanto, la sociedad de acogida, a través de los mensajes de prensa¹⁷⁷, cita constantemente la escasa integración de los inmigrantes y el poco interés que demuestran para que esto ocurra.

Veamos otra opinión, en este caso extraída de una entrevista a una informante del Centro de salud:

¹⁷⁷ Esta circunstancia se pone de manifiesto en el análisis sobre la prensa escrita, capítulo 2.

“La atención de las madres magrebíes (...) darles a conocer cómo funciona nuestra comunidad, pero es un colectivo cerrado, no suele participar (...) hay personas que buscan la integración, pero otros no se interesan por esto...”

Llegados a este punto, parece interesante presentar una aproximación de la representación del barrio, en la prensa local, como forma de enmarcar la imagen que se difunde sobre éste en el exterior.

4.4 EL BARRIO EN LA PRENSA

Podríamos definir un barrio, siguiendo a Alomar (1980)¹⁷⁸, como una parte de la ciudad, o tal vez un sector de ésta, más o menos delimitado física y legalmente, un espacio dentro del que sus habitantes establecen una serie de contactos frecuentes, íntimos y personales; por regla general, un barrio suele estar caracterizado por una serie de aspectos comunes y diferenciales, respecto a otros barrios. Según el autor, podemos incluso considerar que un barrio es como una ciudad dentro de otra ciudad, con una personalidad urbanística propia.

Su vida cotidiana y los aspectos que conforman ésta, a lo que se añaden las relaciones sociales e interacciones que transcurren dentro de su ámbito, otorgan una realidad especial al espacio en cuestión. Pero también la representación que se tiene de un barrio, para el resto de la ciudad, es un aspecto a destacar por su posible influencia en la imagen social de un barrio,

¹⁷⁸ Alomar, E. (1980). *Teoría de la ciudad: ideas fundamentales para un urbanismo humanista*. Madrid: I.E.A.L.

ya de por sí degradado, para aquellos sujetos que tengan que desplazarse a éste, como es el caso de los docentes, e incluso en lo concerniente a las relaciones que mantengan sus habitantes con el exterior. Muchos de los contactos de personas vinculadas de una u otra forma con Son Gotleu, advertían de la existencia de un estigma que marca a sus habitantes, e incluso a las personas que únicamente trabajan allí.

Dentro de este estudio se presentaba imposible poder llegar directamente a los ciudadanos de Palma, con el objeto de poderles preguntar sobre su impresión sobre el barrio de Son Gotleu, por lo que, siguiendo con la línea iniciada en el estudio, se optó por identificar un discurso concreto, en este caso el de la prensa.

Las noticias publicadas en los diarios originan, refuerzan y difunden opiniones, representaciones e imágenes, en este caso, de una zona determinada, a la que se añaden toda una serie de circunstancias y hechos que la convierten en un espacio vinculado a problemas sociales, delincuencia, actos no normativos e inseguridad, de esta manera el barrio es visto de una manera despectiva y, al mismo tiempo, esta representación acaba formando parte del discurso general, etiquetando a los ciudadanos de Son Gotleu con connotaciones similares a las que habitualmente se vincula el barrio a la hora de ser citado en las noticias publicadas en la prensa.

4.4.1 Metodología

En ningún caso se ha pretendido un análisis tan minucioso como el que corresponde a la primera parte de esta tesis, referido al análisis de las representaciones sociales en la prensa escrita, simplemente, siguiendo el hilo argumentativo y las mismas técnicas de análisis utilizadas en éste, se ha intentado hacer un mínimo acercamiento a lo que parece configurarse en los mismos medios sobre el barrio de Son Gotleu, de esta forma poder así establecer una relación de los principales temas y detalles, que se enmarcan dentro de este espacio geográfico y social. La metodología de análisis ha consistido en un análisis del contenido que muestran los diarios, en sus titulares, sobre sus referencias al barrio de Son Gotleu.

4.4.2 La muestra objeto de estudio

Se llevó a cabo una revisión ocular sobre los siguientes diarios de ámbito local: Diari Balears, Última Hora, Diario de Mallorca y El Día del Mundo. El objetivo era identificar artículos que se refirieran claramente a Son Gotleu, de esta forma se estableció una muestra estructural de 53 artículos¹⁷⁹.

¹⁷⁹ Al final de cada cita de artículo se indica con un código la referencia a la que se refiere; la metodología utilizada, para establecer dicha codificación, ha sido similar al anterior análisis de prensa, puede consultarse en el último párrafo del epígrafe: "La muestra objeto de estudio", Capítulo 2, "Representaciones sociales y prensa escrita en Mallorca".

Ficha técnica:

- Acotación temporal, de 01/10/2005 hasta 30/07/2006¹⁸⁰
- Universo, los diarios Diari Balears, Última Hora, Diario de Mallorca y el Día del Mundo, correspondientes al período mencionado.
- Muestra estructural compuesta por 53 unidades muestrales, con la siguiente distribución por diarios:
 - Diari Balears, 10 artículos
 - Última Hora, 9 artículos
 - Diario de Mallorca, 20 artículos
 - Día del Mundo, 14 artículos

4.4.3 Análisis de los datos

Los temas principales que se destacan en las noticias que salen en la prensa se pueden clasificar, de manera general, dentro de los cuatro apartados siguientes:

- Aspectos relacionados con la delincuencia y actos que se podrían considerar como “no normativos”.
- Los referidos al fenómeno de la inmigración en toda su amplitud.
- Aquellos vinculados con el aspecto urbanístico, las infraestructuras, las viviendas, espacios públicos, etc.
- El cuarto tema sería el que se refiere a los colectivos como el de los jóvenes del barrio.

¹⁸⁰ Se eligió una acotación temporal anterior al trabajo de campo, sobre los centros de enseñanza, el fin era obtener una representación del barrio previa, como una forma exploratoria más de acceder al contexto objeto de estudio, en el que se insertan los centros de enseñanza y el discurso docente.

4.4.3.1 Aspectos relacionados con la delincuencia y actos no normativos

Dentro de los aspectos relacionados con la delincuencia y los actos no normativos, se hace referencia a los pequeños robos, venta de droga (en pequeña escala), así como a delincuentes que han sido detenidos en Son Gotleu, por un lado y a la alusión a la actuación de grupos organizados, o a hechos vinculados con la prostitución, por otro lado; también tiene un espacio la violencia de género y otras situaciones conflictivas.

Si bien es cierto que noticias de este tipo surgen cada día en los diarios, el hecho de situar la noticia dentro de un espacio concreto y a sobre todo hacerlo en un barrio como el de Son Gotleu, con el estigma con el que está etiquetado, hace que de alguna manera se refuerce la idea de un barrio conflictivo, donde vive gente peligrosa, delincuentes y otras personas que desempeñan ciertas prácticas, que quedan al margen de lo que se podría considerar normativo; este tratamiento, añadido al lugar concreto, multiplica la negatividad que puede existir dentro de la representación que se tiene sobre el barrio.

Así se interpreta una realidad social que engloba a toda la gente que vive dentro de esta zona, al mismo tiempo que sus ciudadanos pueden captar esta imagen e incorporarla en su autoconcepto, condicionando sus expectativas de cambio, haciendo más difícil la intervención de servicios sociales y otros profesionales, o iniciativas comunitarias, pudiendo encontrarse con personas que acaban dentro de una dinámica de autoexclusión social.

Guerrero (2007) analiza las representaciones sociales sobre la inseguridad y su relación con barrios en proceso de degradación, comprobando como el cambio social, la menor interacción social con el desconocido, así como el discurso que se plantea en los medios de comunicación, sobre un espacio urbano concreto, condicionan el imaginario social que se va configurando sobre éste, hasta el punto de dar por supuesta la inseguridad de un barrio, a pesar de no haber experimentado directamente una situación que justifique esta opinión y ser además, en el caso del estudio citado, un lugar en el que se ha podido verificar esa falsa etiqueta, pues se contradice con los datos, que sitúan dicho barrio como más seguro que otros mejor valorados.

Veamos algunas de las citas extraídas de los titulares que aparecen en diferentes artículos, todos de una forma u otra hacen referencia al barrio de Son Gotleu¹⁸¹, que tienen como tema central la delincuencia o la trasgresión de ciertas “normas”:

De la temática sobre la violencia de género, por el significado que puede contener sobre ciertos comportamientos de la gente en el barrio, se ha seleccionado el siguiente titular:

“”Detienen a un hombre por pegar a una mujer en plena calle” (060302dm).

Es un titular un poco ambiguo, ya que puede tener diferentes enfoques en el momento de analizarlo, “...en plena calle” podría indicar que no es igual llevar a

¹⁸¹ El nombre del barrio se cita en el titular o en el cuerpo de la noticia.

cabo estas agresiones en la calle, pero este debate sobre el tratamiento de los medios de comunicación y las noticias sobre determinados aspectos sociales no es objeto de estudio en este informe, por este motivo nos centraremos en otra connotación, la circunstancia de la agresión y la acción de esta en la calle, en plena vía pública, es como si estas cosas solo pudiesen tener lugar en un barrio como el de Son Gotleu, donde los delitos se producen sin preocupación de que otros puedan estar presentes.

Otros titulares se refieren, tal y como hemos mencionado antes, a delitos efectuados por pequeños delincuentes, como se puede comprobar en los siguientes fragmentos:

“El menudeo en Palma se reparte por varias zonas” (060111em).

“Un delincuente juvenil atraca a dos taxistas con una navaja y una jeringuilla” (060120em).

Además, continuamente se sitúa la delincuencia en el barrio de Son Gotleu:

“Llevant es el distrito que registra mayor número de hurtos y robos. La delincuencia en la Playa de Palma, Son Gotleu y la Soledad, explican estos hechos” (060306dm)

Los delitos relacionados con los grupos organizados también tiene su espacio en los diarios, incidiendo en el hecho de su presencia en Son Gotleu, tal y como se puede observar a continuación:

“Cae un traficante de armas con un arsenal en el barrio de Son Gotleu”
(051009em).

“La Guardia Civil registra lujosos chalets de un clan de ‘narcos’ de Son Gotleu”
(060410b).

4.4.3.2 Artículos que se refieren concretamente a la inmigración

La repercusión de la inmigración en el barrio de Son Gotleu constituye uno de los efectos sociales más preocupantes, el hecho de que este fenómeno coincida al mismo tiempo con otros, como la degradación general del barrio, la dejadez, el abandono de la población más antigua, hace que los problemas sociales se incrementen.

Además, existe una especie de alarma social sobre el tema de la inmigración, el hecho de que los diarios publiquen noticias referentes a la inmigración y a Son Gotleu, no hace más que aumentar esta sensación de incertidumbre. A continuación se presentan algunos de los titulares que citan aspectos relacionados con este fenómeno:

“Alertan de los guetos de inmigrantes que proliferan en barrios palmesanos”
(060204dm).

“La integración empieza en la escalera. Las comunidades de vecinos son el principal reflejo de la distancia que separa a la población autóctona” (060219dm).

“Son Gotleu: el que no se va es porque no puede. Los vecinos coinciden en que en pocos años la gente ‘de toda la vida’ se ha marchado y que hay cada vez más inmigrantes (...) acusan a los extranjeros de provocar una situación insostenible” (050227em).

Estos y otros titulares similares dan cuenta de la situación del barrio respecto a la llegada bastante importante de la población inmigrante, si bien se tratan situaciones normales y cotidianas que se producen en Son Gotleu, pueden también ocurrir en otro lugar, donde llega gente extranjera que desconoce las costumbres de la población residente y además padece unas circunstancias sociales negativas.

La consecuencia de citar Son Gotleu, únicamente considerando aspectos negativos del barrio, y su relación con la población inmigrante, omitiendo otras circunstancias relacionadas con la inmigración que podrían formar parte de un discurso más optimista y positivo, como, por ejemplo, el hecho de la importante presencia de población joven, que ha traído esta entrada de población al barrio.

Pero este discurso no aparece con tanta frecuencia en los titulares de la prensa, y mucho menos cuando se habla de un barrio vulnerable y problemático como éste, esta asociación continua con situaciones sociales problemáticas, facilita la estigmatización del barrio y la representación social

negativa que pueda tenerse sobre éste, queda así, de esta manera, etiquetado y percibido por el resto de la Ciudad, favoreciendo la autoexclusión de sus habitantes y de su entorno vital.

4.4.3.3 El entorno urbanístico

Son Gotleu se encuentra acechado por múltiples factores que lo sitúan en la Ciudad como un barrio problemático y degradado, el aspecto urbanístico no se queda fuera de esta clasificación, las debilidades, en este sentido, se producen en aspectos muy diversos, tales como el escaso alumbrado público de ciertas zonas, la mala construcción de la mayoría de sus viviendas, a los que se añaden la degradación que ha propiciado el paso del tiempo, la falta de espacios verdes en condiciones, en este sentido, la observación del barrio ha permitido constatar como la única zona verde que supera un aprobado relativo es el parque situado en la plaza Orson Welles, a pesar de que su mantenimiento es bastante precario, los otros espacios públicos situados al aire libre se encuentran en una situación de abandono.

Estas situaciones aparecen con frecuencia en la prensa, forman parte de artículos referidos a las iniciativas planificadas o llevadas a cabo por el Ayuntamiento de Palma, a continuación mostraremos algunas referencias de estos artículos, únicamente los titulares, a pesar de la incidencia sobre aspectos del barrio referidos a la situación urbanística que padece, la lectura de los diarios, en muchas ocasiones, no permite tener una idea suficientemente clara de la situación del barrio, respecto a los aspectos urbanos y el malestar de los vecinos que ven como la rehabilitación del barrio no acaba de iniciarse,

lo que sí se destaca es la iniciativa y buena voluntad de las autoridades, concientes de la problemática, y de la necesidad de actuar con medidas encaminadas a solucionar esta degradación del barrio.

“Se nos caen a pedazos todos nuestros pisos. Vecinos de Son Gotleu denuncian al IBAVI por la ‘mala construcción’ de sus viviendas” (060109uh).

“Cort se compromete a ejecutar la zona verde este año” (060306dm).

“Cirer invirtió 3,5 millones en la rehabilitación de Son Gotleu y La Soledad” (060317em).

“Cort redacta un plan para colocar más farolas en todos los barrios” (060315em).

4.4.3.4 Alusiones a los jóvenes del barrio

Respecto al colectivo de jóvenes del barrio, la información recogida de las diversas entrevistas realizadas, formales e informales, a informantes clave, apuntan hacia la confirmación de la situación vulnerable de la población juvenil del barrio, existe una preocupación importante sobre el futuro de éstos en un barrio conflictivo, las dificultades sociales y el riesgo en el que se encuentra la población más joven del barrio, en un ambiente bastante complicado, con una motivación escasa y padeciendo la dejadez y falta de recursos sociales para poder mejorar sus iniciativas; son claves de influencia negativa que pueden incidir muy negativamente en estos colectivos.

Hallar artículos en los diarios referidos a Son Gotleu, que además incidan en la situación de los jóvenes en éste, es una labor bastante complicada, sí se pueden encontrar aquellos referidos a delincuencia y otras actitudes negativas, pero no sobre su situación como colectivo que demanda la atención de recursos sociales, a pesar de esta escasez informativa, se ha encontrado algún titular interesante que permite establecer una síntesis de la problemática y, en cierta forma, de la estigmatización de esta población cuando su hábitat está vinculado con Son Gotleu. Veamos algunos titulares al respecto:

“Chicos de Son Gotleu. La falta de hábitos de estudio y las dificultades para manejar la abstracción les suponen un grave obstáculo” (050322uh).

“El Hogar Funcional: la casa de los chicos malos” (060613em).

“Govern y Cort firmarán un convenio de atención a jóvenes” (060209dm).

4.4.3.5 Conclusión

Las referencias que se hacen de Son Gotleu en la prensa muestran su lado más oscuro, inciden sobre sus diferentes problemáticas. Son textos cargados de negatividad, que si bien se refieren a aspectos que forman parte de su realidad, difícilmente favorecen la configuración de una representación positiva sobre el barrio.

Como se ha podido comprobar los temas centrales de estos artículos: Delincuencia, actos no normativos, inmigración, la degradación urbanística o la situación de la población joven; se aglutinan en torno a una representación social del barrio que propicia el rechazo de cualquier persona que desconozca la zona.

Los mismos docentes lo exponían, cuando citaban comentarios de otras personas que se enteraban que trabajaban en Son Gotleu¹⁸², de esas mismas declaraciones, o de otras cuando preguntas de manera informal sobre el barrio, a personas que no viven ni están relacionadas con éste, la imagen social que se tiene de Son Gotleu es la de un barrio peligroso, al que es mejor no acercarse, en el que viven una cantidad considerable de inmigrantes de no se sabe muy bien que condición, y que su población está irremediabilmente relacionada con drogas, delincuencia, prostitución, u otras circunstancias similares.

Es la misma imagen que muestra la prensa, lejos de ser noticia importante quedan temas como la iniciativa de la Plataforma del barrio para dinamizar la comunidad, o un club de petanca con numerosos socios, las posibilidades que puede ofrecer un barrio con un importante contingente de población joven, o la oportunidad que brinda la concentración de población inmigrante para llevar a cabo proyectos piloto sobre integración e interculturalidad, así como otras iniciativas interesantes que favorecerían una apertura del barrio a la ciudad y, al mismo tiempo, fomentarían una imagen social distinta, compuesta por factores positivos que también se encuentran en el barrio.

¹⁸² Véase el epígrafe: "Representaciones comunes sobre el barrio" capítulo 4.

4.5 LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE LA ZONA. CARACTERÍSTICAS Y ALUMNADO

A la hora de establecer los límites donde se encuentran los centros de enseñanza, si pertenecen a una u otra zona, es una cuestión un tanto complicada, ya que por una parte, no existe coincidencia con la demarcación geográfica estadística y la propia de las zonas que contempla la Conselleria d'Educació i Cultura, para determinar que población pertenece a un centro o a otro, además está la circunstancia de que esta población vaya o no a un centro de esa zona, o haya solicitado, por la razón que sea, la asistencia a otro distinto.

Ante esta situación, el criterio que se ha seguido, ha sido el de contemplar como objeto de estudio, la condición de que los centros seleccionados se encuentren dentro de la demarcación estadística,¹⁸³ que se corresponde con el barrio de Son Gotleu. Los centros de enseñanza que se encuentran situados en dicha demarcación estadística, son los siguientes:

- IES Sureda i Blanes
- CP Joan Capó
- CP Es Pont
- CP Gabriel Valseca
- CC Corpus Christi

¹⁸³ Son Gotleu se corresponde con la zona estadística número 65.

A continuación se presenta un cuadro 4.4 con el número de alumnos y docentes, además de algunas características más que pueden ser de interés:

Cuadro 4.3: Características de los centros de enseñanza

Centro enseñanza	IES Sureda i Blanes	CP Joan Capó	CP Es Pont	CP. Gabriel Valseca	CC Corpus Christi
Núm. docentes	64	20	20	33	13
Total alumnos	266	207	201	397	260
Al. españoles	207	128	190	220	250
Al. inmigrantes	59	79	11	177	10
% Al. inmigrantes	22%	43%	5,5%	44,6%	3,8%
Comedor	Sí	No	Sí	No	Sí
AMPA	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Actividades extraesc.	Sí	No	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas al equipo directivo de los diferentes centros.

Se puede observar una diferencia notable entre los centros, respecto al número de inmigrantes extranjeros, existe una dicotomización entre unos y otros, sobre todo si comparamos los datos de los centros de primaria, los dos que tienen porcentajes más elevados, no disponen además de otros medios complementarios, como puede ser la existencia de comedor, actividades o asociación de madres y padres, esto es en parte, reflejo de lo que ocurre en el barrio, los inmigrantes, recién llegados, van rellenando los huecos que dejan los autóctonos en los centros que carecen de más recursos, esto provoca aún más abandono desembocando en mayor precariedad.

Podemos comparar el porcentaje de alumnos inmigrantes de los centros de Son Gotleu, con el de Baleares¹⁸⁴, si nos centramos en los niveles más representativos (la enseñanza obligatoria) y en los centros que quedan enmarcados territorialmente dentro del barrio, estos datos quedan expuestos en la tabla 4.4:

Tabla 4.4: Porcentaje de alumnos inmigrantes en los centros de Son Gotleu

	Infantil, primaria	ESO
Baleares	12,89%	14,52%
Total Son Gotleu	23,02%	22%
CPJoan Capó	38,2%	-
CP Es Pont	5,5%	-
CP. Gabriel Valseca	44,6%	-
CC Corpus Christi	3,8%	-
IES Sureda i Blanes		22%

Fuente: Información facilitada por la dirección de los centros.

Podemos observar como el porcentaje de alumnos inmigrantes que asiste a centros de enseñanza obligatoria es muy superior a la media de la Comunidad Autónoma, esta circunstancia se presenta como otro de los factores que justifican el interés de estudio por la zona en cuestión.

¹⁸⁴ Curso 2006-07, datos presentados en el capítulo 1.

4.5.1 Breve descripción de los centros de enseñanza seleccionados

En un principio, se seleccionaron únicamente los centros de enseñanza infantil y primaria, debido a que se consideró el tamaño de los centros y el ambiente más personal, docente – alumno - familia – como un factor interesante para analizar las representaciones sociales y su presencia en un contexto escolar más reducido, en el que las relaciones son más estrechas. Bajo esta consideración se seleccionaron tres centros del barrio con estas características y uno alternativo, que tiene un centro de infantil dentro de la zona y otro, en el que se ofrece enseñanza primaria, situado fuera del barrio.

De esta forma, para la aplicación de la encuesta estadística, se seleccionaron cuatro centros¹⁸⁵, bajo la consideración, de que una vez examinados los centros de la zona, resultaba interesante disponer para realizar el trabajo de campo de los siguientes tipos:

Centro de enseñanza C₁

Centro de carácter público, enseñanza infantil y primaria, caracterizado por una fuerte presencia de alumnado de origen inmigrante, superior al 40% del total de su población escolar. Viven inmersos en la realidad más cruda del barrio y su población, lo manifiestan constantemente como una situación a la que deben enfrentarse cada día, desde la dirección no se muestra un espíritu derrotista,

¹⁸⁵ Se ha evitado citar explícitamente el nombre de los centros en cuestión, aunque puedan ser identificados, debido a la necesidad de considerar sus características principales, se insiste en mantener la confidencialidad de los mismos, incluso reduciendo la mención de ciertas características en caso de que se publicaran estos resultados.

sino que buscan fórmulas que permitan el retorno a la normalidad del centro, como por ejemplo el hecho de tener una AMPA; a este respecto, durante el curso 06/07 se han llevado a cabo gestiones en las que han colaborado de forma activa los Servicios sociales del Ayuntamiento de Palma, con el fin de poder organizar esta asociación dentro del centro de enseñanza.

Centro de enseñanza C₂

Centro de carácter público, enseñanza infantil y primaria, con escasa presencia de alumnado inmigrante, con un proyecto educativo destinado a atraer población selecta de otros barrios, aunque en proceso de cambio debido a la solicitud de matrículas procedentes de Son Gotleu, entre los que se encuentra una importante presencia de alumnado inmigrante, para ser escolarizados en el curso 2007-08. Empiezan a percibir este cambio como una amenaza inminente que además trastocará negativamente su proyecto educativo y tendrá consecuencias graves hacia su población escolar actual, temen la fuga de ésta.

Centro de enseñanza C₃

Centro de carácter concertado, enseñanza infantil y primaria, con escasa presencia de alumnado inmigrante, población escolar procedente de la zona periférica del barrio o de otros barrios cercanos. Si bien no presume de tener una “clientela tan selecta”, como la del otro centro concertado, objeto de estudio, sí se empeña en mantenerse, en cierta medida, ajeno al barrio y su población, no por una negación a abrirse a éste, sino por su propio funcionamiento, responde a un alumnado cuyos padres no tienen interés en

que éste forme parte del barrio de Son Gotleu, sino más bien que se mantenga al margen, a pesar de que parte de éstos residen en el barrio, aunque en la parte más periférica.

Centro de enseñanza C3.1

Centro de carácter concertado, presenta una particularidad, y es que tiene dos edificios distintos, uno se dedica a enseñanza infantil, éste se encuentra dentro del barrio, pero no recibe población de su núcleo, el otro edificio, en el que se ejerce enseñanza primaria, se encuentra fuera de la demarcación estadística. A pesar de esta salvedad, se encontró interesante aplicar la encuesta, a todo el profesorado al que se pudiera acceder, en este caso se obtuvo la totalidad del dedicado a infantil, pero la participación de los de primaria fue más bien escasa.

La presencia de alumnado de origen inmigrante es inexistente en infantil, en primaria sólo se contabilizan dos alumnos de esta condición. Es un centro un tanto “elitista”, dentro de sus posibilidades y del alumnado que posee, intenta mantener una clientela selecta de “clase media¹⁸⁶”, miran con cierto temor hacia los centros que no pueden mantener esa barrera que impide la entrada o permanencia de alumnado inmigrante, el mantener el centro libre de ese colectivo, se presenta como uno de los principales objetivos del centro.

Sobre la base de una primera introspección, se consideró interesante poder contar con una primera muestra, compuesta por un centro público con alto

¹⁸⁶ Así lo comentaba su Director en una entrevista previa de tipo exploratorio.

porcentaje de alumnado inmigrante, otro público, pero caracterizado por la baja presencia de ese alumnado, donde además se mantiene un fuerte nivel educativo, uno situado en el barrio de carácter concertado y, por último, un cuarto centro concertado que comparte con el barrio una parte (infantil) y el resto queda en la frontera con otro barrio. Fuera de la muestra queda un quinto centro, entre otras cosas por la negación constante a formar parte del estudio, aunque su presencia queda en parte suplida por la similitud de uno de los centros que sí forma parte de la investigación.

Una vez realizadas las encuestas, se optó por descartar el centro que permanece en el exterior del barrio (centro C 3.1), pues tampoco los resultados presentan una tendencia distinta, a la observada en el resto de casos. En su lugar, al diseñar la muestra a la que aplicar los grupos de discusión, se consideró de interés añadir el único centro de enseñanza secundaria obligatoria, situado en el barrio, para poder así tener un centro de esta condición en la riqueza del análisis cualitativo. Por tanto, se produce un cambio en la muestra inicial, a la que se le aplica la encuesta, se descarta para los grupos de discusión el cuarto centro C 3.1 (de carácter concertado), por situarse en un discurso demasiado ajeno al barrio y sus problemas, incorporando el centro de secundaria, con presencia de inmigrantes y comprometido con el barrio.

Centro de enseñanza C4

Centro de carácter público, enseñanza secundaria, con presencia de alumnado de población inmigrante, en torno al 22% del total, viven con preocupación el

cambio en la composición de su población escolar, al ser alumnado mayor de 12 años, se encuentran con problemas de comportamiento y menor seguimiento de los padres, con los que dejan de tener contacto, sobre todo en los últimos dos años de ESO. Además muestran cierto miedo, ante una situación que pudiera convertirse en incontrolable de aquí a unos años, no sólo en el centro, sino también en el futuro de esos alumnos. Cabe advertir que es un centro cuya dirección se encuentra comprometida con el barrio y su población, permanece abierto a éste, cediendo su espacio para diversas actividades.

Uno de los centros situados en el barrio de Son Gotleu, con fuerte presencia de alumnado inmigrante, ha quedado fuera de la elección de la muestra¹⁸⁷, entre otros motivos se encuentra la dificultad de acceso, se me ha negado cualquier posibilidad de recoger información. Aunque este hecho no es una novedad, debido a que en otra ocasión, realizando un estudio para el Ayuntamiento de Palma, incluso utilizando una acreditación de éste, se negaron a cualquier tipo de colaboración, cuando incluso se les planteaba la posibilidad de realizar una intervención en el barrio, siendo los centros de enseñanza uno de los objetivos.

Una serie de entrevistas informales realizadas a personas clave¹⁸⁸ me han permitido conocer ciertos matices de este centro, tales como su baja participación e implicación en los problemas del barrio, la negación constante de su realidad, esto último se pone de manifiesto en la baja colaboración con

¹⁸⁷ Aunque no se considera que esta circunstancia reduzca las posibilidades que ofrece este estudio, debido a que la muestra utilizada responde a las diferentes situaciones que aparecen dicho contexto.

¹⁸⁸ Entre las que se encuentra personal de Servicios sociales de la zona, de la policía local, Parroquia, Plataforma del barrio, miembros del equipo directivo de otros centros y personal del EOEP Palma 1, entre otros.

profesionales, que median en las dificultades sociales, esto les lleva a no derivar casos, ni implicarse en aspectos que puedan ir más allá del mero trabajo diario, manteniéndose indiferentes ante ciertas situaciones o dificultades del alumnado y sus familias.

Esta negación conduce a un cierre ante cualquier extraño que quiera acceder a su espacio. El trabajo empírico fue planteado como una forma de que adquieran información sobre su alumnado y material para una autocrítica constructiva de su situación, como centro y grupo de profesionales de la enseñanza; pero en ningún caso fue posible el acceso, por lo que dichas dificultades, junto a la falta de implicación del equipo directivo y su falta de interés para que se pudiera acceder a la opinión del profesorado, condujeron a la exclusión de dicho centro¹⁸⁹.

4.6 APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES

El planteamiento metodológico inicial, con el que se pretende adentrar en el colectivo docente, consiste en llevar a cabo un análisis múltiple, estructurado en diferentes fases de trabajo, a través de la organización y aplicación de diversas herramientas metodológicas, concadenadas con un orden tal que permita con cada paso una mayor concreción y profundización de ciertos matices interesantes para la investigación. La relativa¹⁹⁰ triangulación se ha

¹⁸⁹ Cabe advertir que el centro a pesar de estar en el barrio de Son Gotleu, se encuentra ubicado en un extremo del barrio, alejado de la parte más precaria de éste, pasando visualmente desapercibido para cualquier observador que desconozca su presencia y alejado de la zona neurálgica del barrio.

¹⁹⁰ No referida sólo al hecho de contrastar datos, sino también a la posibilidad de aclarar dudas y aumentar la profundización del análisis.

estructurado, principalmente, en torno a los siguientes instrumentos: entrevistas exploratorias, previas a la aplicación de métodos más formales, encuesta estadística y grupos de discusión¹⁹¹.

En el planteamiento del propio diseño de la investigación, se puso de relieve la necesidad de indagar, no sólo en el marco de las diferentes esferas, en las que se articula el trabajo de campo, sino también en el de las que se corresponderían con los diferentes ámbitos o espacios, que abarcarían de lo más general a lo más concreto¹⁹², dentro del conocimiento que se precisa sobre el caso a estudiar. Se trata de seleccionar un tipo de muestra y un método de recogida de datos en consecuencia, teniendo en cuenta el grado de concreción que se precisa. El proceso ha transcurrido por las siguientes fases:

- Primera fase, consiste en una primera aproximación al mundo de la enseñanza y los centros en los que ésta se imparte, a través de la inclusión en la propia actividad profesional, durante el curso 05/06; el desempeño de mi trabajo, como integrante de un equipo de orientación psicopedagógica, me permitió acceder a 16 centros de enseñanza¹⁹³, realicé diversas entrevistas informales con docentes y equipos directivos sobre temas relacionados con alumnos inmigrantes, esto me permitió conocer sus inquietudes e ir contrastando, con la bibliografía consultada en este estudio, lo que me permitió discernir los parámetros entre los que se debían ir estableciendo los instrumentos de recogida de datos y las

¹⁹¹ Sobre la idoneidad de la utilización de esta metodología para la aproximación y análisis de las representaciones sociales, puede consultarse Del Val y Gutiérrez (2004,94).

¹⁹² Del caso como una totalidad a la atención a aspectos extraídos de sujetos concretos y su experiencia e interacción con el contexto en cuestión.

¹⁹³ En una zona alejada del campo en el que he aplicado la investigación central del estudio que aquí se presenta.

variables a utilizar, en función de los intereses de la investigación en cuestión.

- Segunda fase, se corresponde con la aplicación de la encuesta a casi la totalidad de docentes, de los centros de enseñanza identificados¹⁹⁴.

El objetivo principal es el de la identificación de posibles subgrupos o tendencias distintas dentro de este colectivo, un paso previo y necesario a la hora de poder diseñar, con posterioridad, el tipo de muestra con la que trabajar en los grupos de discusión que se organicen. El cuestionario se caracteriza por la brevedad y la elección minuciosa de una serie de variables, acordes con las hipótesis planteadas en la investigación, sobre las representaciones sociales, sus diferentes expresiones y el discurso docente, dentro de un grupo posiblemente heterogéneo, de trayectorias, orígenes sociales y tendencias ideológicas distintas, factores distintivos interesantes a la hora de poder poner de relieve la existencia o no de diferencias, dentro del discurso de los docentes y las representaciones sociales que aparecen en éste.

Dicho cuestionario está constituido por una serie de baterías de preguntas muy concretas, un primer bloque, referido a la identificación del docente como tal, a sus características sociales y la identificación de su origen; un segundo bloque incluye aquellos ítems cuyo contenido se encuentra en la identificación de una tipología representacional diferenciada y las

¹⁹⁴ En el epígrafe correspondiente a descripción de los centros de enseñanza seleccionados, se especifica con más detalle dicha aplicación.

expectativas, además de aspectos sobre la realidad de las aulas, vista desde la posición de los docentes, el último se corresponde con aspectos que se refieren a prácticas de los docentes, en cuanto a la interacción o conocimiento de la inmigración, o los referidos a su propia formación.

Lo que se intentaba con este procedimiento era identificar aquellos aspectos diferenciales más triviales, que permitieran una clasificación de los docentes, con el fin de poder plantearse el tipo de muestra a diseñar para la aplicación de los grupos de discusión, en función de los datos y tipologías obtenidas a través de la encuesta¹⁹⁵.

- Tercera fase, se trata de la realización de diversos grupos de discusión¹⁹⁶, si bien en un principio se plantearon diversas opciones, sobre la composición de éstos, al final se ha optado por la realización de grupos homogéneos, en cuanto a la pertenencia a uno u otro centro de enseñanza¹⁹⁷; el objetivo que se ha perseguido es el de profundizar, en ciertos matices puestos de manifiesto, en las encuestas realizadas, a los docentes.

En el transcurso de las entrevistas, en las que se aplicaban los cuestionarios de la encuesta, se pudo comprobar como los docentes mostraban cierto reparo a la hora de hablar o pronunciarse sobre algunos temas, buscaban una respuesta políticamente correcta, sólo cuando eran

¹⁹⁵ Al no existir diferencias significativas que interesaran para tal fin, se ha optado por no utilizar los datos con esa función de diseño muestral.

¹⁹⁶ En el epígrafe correspondiente al análisis de los grupos de discusión aparece la explicación de la metodología con más detalle, además de una ficha técnica sobre la misma.

¹⁹⁷ Aspecto que se explica con más detalle en el epígrafe sobre la metodología de los grupos de discusión.

entrevistados en grupo, o simplemente se establecía una conversación informal, de la que participaban varios sujetos, era cuando rompían con el tabú y se mostraban más abiertos, esto reforzó la idea de realizar grupos de discusión con el fin de dar origen a un discurso rico en matices, más abierto y profundo.

4.6.1 Aproximación a los docentes a través de la encuesta

Se presenta el estudio realizado sobre los docentes, a través de la aplicación de una encuesta; tal y como se comenta en los párrafos anteriores.

4.6.1.1 Metodología

Tal y como hemos indicado anteriormente, en este apartado, o fase del estudio de aproximación a los docentes, se ha optado por la aplicación de una encuesta autocumplimentada, con el apoyo del encuestador, con el fin de obtener una serie de datos cuantitativos¹⁹⁸, de interés para esta investigación y los propósitos que persigue.

Construcción y estructura del cuestionario

El cuestionario está compuesto por 203 preguntas, distribuidas en 33 agregados, 14 de los cuales se presentan bajo el diseño de batería de preguntas, lo que permite multiplicar considerablemente la información a obtener; la función de éstas últimas es la desagregación de las respuestas,

¹⁹⁸ El procesamiento de los datos, tanto de la encuesta a los docentes, como de la realizada a los alumnos, se ha realizado con el soporte informático del programa SPSS V-11.0 para mac.

bajo la consideración de la nacionalidad de origen de los alumnos, a la hora de asignar grados de valoración sobre algunos aspectos referidos a éstos.

Respecto a los objetivos que se persiguen con la utilización de este formato de preguntas, Corbetta (2003, 189) señala los siguientes: a) ahorrar espacio en el cuestionario y tiempo en la respuesta, b) facilitar la comprensión en el mecanismo de respuesta, c) mejorar la validez de la respuesta al enfrentarse el encuestado ante un listado de preguntas relacionadas y d) simplificar la posibilidad de establecer índices al analizar las respuestas.

La distribución temática de las preguntas se ha ordenado de forma similar a la recomendada en la bibliografía consultada: “Si bien, con algunas variaciones, éstas pueden reconducirse en último término a la distinción entre propiedades sociodemográficas básicas, actitudes y comportamientos.” (2003, 169 y 170). El mismo autor continúa su exposición con la definición de una serie de características, sobre cada una de esas esferas diferenciadas:

- Las preguntas englobadas bajo el término de sociodemográficas básicas, se refieren a características sociales, como puedan ser las demográficas (género, edad, lugar de nacimiento, etc.), también otras como las heredadas socialmente (clase social de origen o el nivel académico obtenido), así como aquellas referidas a la profesión o el estado civil, entre otras.
- Las preguntas relativas a actitudes encierran aquellas referidas a opiniones, motivaciones, sentimientos, valoraciones, juicios, etc. El autor también comenta que es el campo más difícil de explorar.

- Por último, las citadas bajo el concepto de comportamientos se encuentran aquellas referidas a aspectos más fácilmente observables, implican conductas y hechos más objetivos que las anteriores.

Sobre la base de esta clasificación, se ha destinado una primera parte, introductoria a aquellas preguntas que de alguna forma pudieran servir para situar a la población objeto en un espacio social determinado. Una segunda parte del cuestionario, la que se puede definir como el verdadero cuerpo del mismo, ocupando la parte central de éste, engloba preguntas referidas a valoraciones diversas, tienen aquí cabida toda una extensa serie de ítems, compuestos por preguntas abiertas y cerradas, cuyo origen, centrado en los objetivos de la investigación, se encuentra en dos fuentes principales e interrelacionadas, por un lado, la revisión bibliográfica aportando la base esencial de los campos a tratar, así como la configuración y tipo de preguntas; por otro lado, la investigación previa, que ha permitido centrar ciertos aspectos, sobre todo lo concerniente a la elección de las variables a considerar.

El trabajo de investigación previo a la configuración del cuestionario, se puede dividir en dos esferas exploratorias¹⁹⁹, una macrosociológica, que forma parte de este informe, referida a representaciones sociales dominantes en los medios de comunicación escritos (prensa local), y su influencia dialéctica sobre los valores socialmente dominantes en la sociedad balear. Este aspecto me ha permitido seleccionar nacionalidades a considerar en las categorías de

¹⁹⁹ A lo que hay que añadir la revisión bibliográfica pertinente.

respuesta²⁰⁰, así como ciertos temas que forman parte de representaciones sobre inmigrantes.

La otra esfera en la que situar el trabajo exploratorio previo, se encuentra en la propia inmersión social en el marco objeto de estudio, en ésta podemos distinguir dos momentos, diferenciados por el área geográfica considerada. El primero se refiere a una aproximación desde el desconocimiento del mundo educativo y la realidad actual, el segundo se enmarca dentro del barrio objeto de este estudio, bajo una directrices claras del camino a seguir.

- Primera aproximación, se trata de una estrategia cuyo fin perseguido fue el de conocer un mundo, el de la docencia y el contexto escolar, desconocido para mí, hasta ese momento, mi trabajo como interino en la Conselleria d'Educació i Cultura, en un equipo de orientación²⁰¹, me permitió la entrada a 16 centros de educación primaria, no visto por los docentes como un “extraño” sino como un profesional más.

Durante mi permanencia dedique parte del tiempo a conocer la estructura de los centros y la organización de las prácticas escolares, las inquietudes de los docentes, los problemas a los que se enfrentan, la forma de configurar las actividades, etc. Realicé diversas entrevistas, tanto a equipos directivos, como a profesores sobre la inmigración y su

²⁰⁰ Además de estar éstas diseñadas en función de la importancia numérica de la población escolar a la que hacen referencia.

²⁰¹ Equipo de Orientación educativa y psicopedagógica, zona Manacor. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears, curso 05/06.

influencia en la escuela, así como otras referidas a aspectos más concretos sobre el tema de las representaciones sociales.

De esta manera fui poco a poco discerniendo los factores centrales de su discurso, de la nueva situación y de los puntos clave sobre los que debía incidir, como forma de establecer la base, sobre la que ir construyendo la investigación en un área específica y fuera del terreno en el que había realizado la introspección previa, donde además me encontraba implicado por mi actividad profesional en esos centros de enseñanza.

- Segunda aproximación, ésta se enmarca dentro del estudio de caso que nos ocupa, el barrio de Son Gotleu y los centros de enseñanza. Mi biografía personal me sitúa en este barrio de la ciudad, en el que pasé mi infancia, de ésta conservo un conocimiento propio de aquel que se encuentra interactuando en un espacio, constituido como medio en el que desarrolla su vida cotidiana. Además de esta particularidad, durante el año 2006 y principios de 2007, participé como técnico en un estudio social del barrio de Son Gotleu, encargado por el Ayuntamiento de Palma²⁰², RIBA (2007) esto me permitió adquirir buenos conocimientos sobre la zona y su realidad.

Así pues, en lo expuesto en los párrafos anteriores se encuentran las diversas razones, por las que ha ido transcurriendo la selección de las diversas variables, que han acabado configurando el cuestionario, instrumento de la

²⁰² BOIB núm. 126, de 27 de Agosto de 2007.

encuesta, técnica de investigación que forma parte del conjunto y diversidad metodológica empleada en esta investigación.

La muestra

El acercamiento a la información de los docentes se ha llevado a cabo bajo criterios de representatividad estructural, por lo que ningún grupo ha quedado sin presencia, la idea es la de acceder al máximo número de profesionales, bajo un planteamiento exhaustivo. El objetivo es explorar el grupo de docentes aplicándoles la encuesta constituida por preguntas abiertas y cerradas, para disponer de un análisis sobre estos datos previo y alternativo a la aplicación de los grupos de discusión.

Ficha técnica:

- Universo: Profesionales que imparten docencia en los centros de enseñanza infantil y primaria
- Muestra bajo criterios de representatividad estructural y planteamiento exhaustivo, compuesta por 54 sujetos, pertenecientes a 4 centros de infantil y primaria
- Edades comprendidas entre 23 y 64 años
- Distribución por sexo: 7 hombres y 47 mujeres
- Distribución por nivel educativo: 21 sujetos de infantil y 33 de primaria

Veamos algunas características con más detalle:

Cuadro 4.4: Características de la muestra de los docentes

Centro	Unidades por centro	%	Total E. Infantil	Total E. Primaria	Hombres	Mujeres
C1	12	60%	5	7	2	10
C2	14	70%	5	9	-	14
C3	13	100%	5	8	2	11
C3.1	15	40%	6	9	3	12
Total	54	67,5%	21	33	7	47

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra de la encuesta a docentes

4.6.1.2 Análisis de los datos de la encuesta

A la hora de acceder al discurso sobre la inmigración, uno de los pilares fundamentales es el que hace referencia al concepto de integración, se ha podido comprobar en el análisis de artículos de prensa, realizado en esta investigación, como se relacionaba continuamente la integración con una circunstancia, un tanto utópica, causa y desdicha de todos los males, en caso de no producirse. Esto se pone también de manifiesto en la bibliográfica a la que se ha tenido acceso²⁰³.

En la encuesta se hace alusión a esta circunstancia desde diferentes formas de aproximación: desde una pregunta directa sobre qué se entiende por

²⁰³ Diversos informes sobre políticas públicas, citados en este informe, así como abundante bibliografía teórica y empírica, también citada en otros epígrafes de este texto que hacen mención implícita o explícita al hecho de la integración. Véase capítulo 3.

integración relacionada con los inmigrantes y la escuela, hasta la solicitud de indicar el grado comparativo, entre alumnos diferenciados por nacionalidades de origen, además de incluir una pregunta similar en los momentos distintos de la encuesta, con el fin de establecer una pregunta control sobre esta cuestión, al comprobar en una prueba de aplicación previa de la encuesta²⁰⁴, como existía una dificultad notoria a la hora de expresar verdaderas valoraciones sobre el concepto en cuestión.

Respecto a la existencia de las preguntas control, Ballester (2004b) advierte que la presencia de éstas tiene como fin el hecho de contrastar determinada información y la calidad de la misma, para poder así confirmar o desmentir su veracidad. “El control puede ser doble e ir dirigido tanto a confirmar la veracidad, buscando la consistencia; como a descubrir la falta de sinceridad, planteando pequeñas trampas en la formulación de la pregunta o en sus posibles respuestas...” (2004b, 402). En el cuestionario se ha optado por la repetición de la pregunta sobre el grado de integración, situando éstas en dos momentos distintos de la encuesta, primero en un espacio neutro respecto a otras variables, para posteriormente situar la pregunta en el centro del transcurso de la encuesta, junto a preguntas referidas a valoraciones más comprometidas, como la referida a valorar la relación entre familia-escuela u otras como la concordancia entre la cultura que pueda identificar a unos u otros inmigrantes y la que se supone difunde la escuela.

²⁰⁴ El cuestionario fue sometido a una aplicación previa, sobre 8 docentes de diferentes niveles de enseñanza, todos ellos pertenecientes a centros distintos a los de la muestra.

Veamos a continuación como definen los docentes, objeto de estudio, el concepto, la forma de aproximarse a éste y su relación con el alumnado inmigrante. Aunque primero conviene aclarar una serie de aspectos, sobre los porcentajes de respuesta obtenidos en dicha encuesta.

Los casos de no-respuesta en la encuesta a los docentes

Respecto a los problemas de la no-respuesta en las encuestas estadísticas, se plantean como uno de los inconvenientes, en la utilización de esta herramienta metodológica. Vallejos y cols. (2007, 123 y 124) citan diversas fuentes de error en las encuestas, que si bien no pueden trasladarse íntegramente al caso que nos ocupa, ya que no se ha trabajado con este tipo de cálculos muestrales, lo cierto es que errores como la no-respuesta inciden de igual forma en sus resultados y posibles análisis, por tanto parece apropiado desarrollar estos planteamientos, como una referencia a considerar, en la medida en que dicha argumentación pueda ser aplicable a esta investigación, veamos los que exponen estos autores:

- Error de muestreo.
- Error de cobertura, al no incluir determinados elementos de la población objeto de estudio.
- Error de medida, producido por causas como los propios entrevistados y sus respuestas, el cuestionario o la situación de la entrevista; dando lugar a respuestas no fiables.
- Error de no-respuesta, aquel que tiene lugar por la falta de respuesta.

Los autores consideran dos posibles causas.

- No poder encuestar a las personas que componen la muestra, ya sea por la negación directa o por no localizarlas.
- Que los entrevistados no respondan a determinadas preguntas, de esta forma se obtiene una “no-respuesta parcial”.

El resultado final es la reducción de la muestra, aumentando su error, de esta forma las encuestas padecen los efectos de la no-respuesta, reduciendo así sus posibilidades de representatividad.

Centrándonos en esta circunstancia de error, Sánchez (2000) trata ampliamente el caso de la no-respuesta, distingue por un lado, la situación referida a los sujetos de la muestra que, al no responder, obligan a modificar el diseño de la misma, creando así problemas para lograr la representatividad de ésta y, por otro, la “no-respuesta parcial”, que permite la pérdida de cierta información. De esta forma, los sujetos que responden al cuestionario, pero no a todas sus preguntas, crean lagunas sobre la significación de ciertas variables, dificultando el análisis de los datos, cuando se pretenden establecer ciertos parámetros.

El autor plantea varias técnicas utilizadas para solucionar la carencia, que provoca este tipo de error, en la representatividad muestral, entre éstas se encuentra el tratar los datos bajo el supuesto de que los que no contestan a una pregunta son iguales a los que contestan, la alternativa que se plantea es la de establecer “un modelo explícito de explicación de la no-respuesta parcial, a partir del que se puedan imputar valores a los casos perdidos...” (2000,29).

Respecto a la serie de explicaciones, que se plantean como causas posibles, por las que los sujetos deciden no contestar, ya sea no participando en la encuesta o no haciéndolo sobre determinadas preguntas, (2006,45) Sánchez se adhiere a la *teoría del intercambio social*, según ésta, las personas deciden la participación en función de un cálculo racional, tomando como base los costes y beneficios sociales de tal acción.

Una de las tácticas propuestas por Sánchez consiste en realizar entrevistas a los “no respondientes” (2006,61,98,99), el método que presenta consiste en intentar recuperar la encuesta, volviendo a plantearla a las unidades muestrales, que en un principio rechazaron la idea.

Dando por hecho las dificultades que encierra el hecho de la no-respuesta, para una investigación con encuesta, paso a plantear la presencia de este tipo de error en la encuesta a los docentes, debido a que su presencia ha sido notable.

La literatura consultada siempre mantiene dicho error sobre las dificultades que crea, para poder argumentar una representatividad de los resultados, es decir, se pone en entredicho la generalización de la información obtenida, tras la aplicación de una encuesta a una muestra determinada. En el caso que nos ocupa, la encuesta a los docentes, se ha optado por un planteamiento exhaustivo, a la hora de acceder a los sujetos objeto de estudio, sin ningún interés por generalizar esos resultados, ni a los centros del estudio, ni mucho menos al resto de profesorado de la ciudad.

El hecho de no pretender la búsqueda de parámetros responde, en primer lugar a cuestiones obvias del tamaño poblacional, el número de docentes en cada centro es muy reducido, en alguno de los centros son doce sujetos, por tanto una muestra cuyos resultados se puedan extender al resto, por las dificultades de poder realizar tantas encuestas como sujetos, pierde el sentido, ya que por número de unidades sí es posible.

En segundo lugar, la pretensión era conocer casos y posiciones concretas, identificar a los sujetos, por si esta información fuera posteriormente útil, a la hora de diseñar la muestra de los grupos de discusión. Al ser una aproximación posterior y cualitativa el marco metodológico flexible permitiría considerar o no estas circunstancias.

En tercer lugar, las entrevistas exploratorias previas a diversos profesionales de la enseñanza, así como la aplicación previa a profesionales de la enseñanza, indicaron que, tanto el tema de la encuesta, como la presencia en el cuestionario de algunas preguntas, crearía situaciones de rechazo por parte de algunos docentes, ya que los situaba en una visión crítica, incluso de su propia práctica como tales.

La estrategia que se ha seguido, ante los casos de no-respuesta, ha consistido en intentar acceder de nuevo a los sujetos, de ésta forma se consiguieron algunas encuestas más, o la respuesta a alguna de las categorías sin completar, de todas formas lo más significativo es que se accedió a las causas de la no-respuesta, entre éstas encontramos circunstancias bastante similares, entre las que podemos destacar, por un lado aquellas propias del instrumento

utilizado, había preguntas que no podían responder por desconocimiento o porque no tenían alumnos de esa condición, por ejemplo en preguntas sobre el comportamiento en clase y el origen de los alumnos, o el grado de conocimiento escrito del catalán²⁰⁵.

Otros casos se referían sin cortapisas a que se negaban a responder a cuestiones que valoraran aspectos de alumnos, pues sabían que se podía poner en entredicho su profesionalidad, esto ocurrió en casos que implicaba un grado de sinceridad, como el ejemplo de plantearse qué se entiende por integración, los factores de influencia sobre el éxito académico u otros aspectos como los relacionados con la percepción de la presencia de estos alumnos, el tiempo invertido con ellos, etc.

Tal y como podemos observar en la tabla 4.5, se presentan los porcentajes de respuesta obtenidos²⁰⁶ en las variables utilizadas, para el análisis de los datos presentados en el informe:

²⁰⁵ Aunque muchos se guiaban por la propia representación social y no se cuestionaban si conocían realmente la respuesta.

²⁰⁶ Se podría haber optado por reducir la muestra, excluyendo aquellos casos que optaron por contestar a menor número de preguntas, pero por otra parte se pensó que esto podía reducir la riqueza de tener el máximo número de datos.

Tabla 4.5 : Porcentaje de respuestas válidas según la muestra

Variable	Nº resp.	% muestra	% Ns-Nc
Qué entiende por integración?	44	81,5%	18,5%
Podría contribuir a su éxito académico	25	46,3%	53,7%
Dificultades para su éxito académico	31	57,4%	42,6%
Grado conocimiento catalán-entendido	48	88,9%	11,1%
Grado conocimiento catalán-hablado	48	88,9%	11,1%
Grado conocimiento catalán-escrito	42	77,8%	22,2%
Valoración relación alumnos autóctonos-inmigrantes	45	83,3%	16,7%
Valoración relación docentes-alumnos inmigrantes	43	79,6%	20,4%
Valoración práctica docente con alumnos inmigrantes	41	75,9%	24,1%
Valoración rendimiento académico alumnos inmigrantes	43	79,6%	20,4%
Percepción sobre la presencia de alumnos inmigrantes	43	79,6%	20,4%
Situación de los centros con alumnos inmigrantes	44	81,5%	18,5%
Valoración tiempo invertido con alumnos inmigrantes	42	77,8%	22,2%
Actitud de la Administración	42	77,8%	22,2%
Comentarios de compañeros sobre alumnos inmigrantes	49	90,7%	9,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta a los docentes

La integración vista desde el profesorado

La definición de integración, bajo la pregunta “¿Qué entiende por integración?”

Se presenta como respuesta abierta a esa cuestión, el objetivo era, por un lado evitar las posibles restricciones que impone una pregunta con las opciones de respuesta cerradas y preestablecidas; por otro, acceder a una riqueza

discursiva mayor sobre el concepto, como preámbulo de las inquietudes de los encuestados y para facilitar la exploración a determinados conceptos que puedan ser de interés para tratar posteriormente, en la aplicación de las metodologías cualitativas. La participación a la hora de contestar en la encuesta²⁰⁷ sobre este ítem, fue elevada, un 81,5% de los encuestados dieron su opinión al respecto. A pesar de presentarse bajo la forma de pregunta abierta, el grado de coincidencias es muy elevado, lo que da cuenta de la homogeneidad del discurso sobre ciertos aspectos, la mayoría de las declaraciones se aglutinaron en torno a cuatro categorías centrales, que además representan el 95,4% de las respuestas, tal y como podemos apreciar en la tabla 4.6:

Tabla 4.6: Qué se entiende por integración

Qué entiende por integración	Núm.	% Col
Adaptación, respeto costumbres, cultura, lengua autóct	30	68,2%
Mezcla de culturas conservando identidad	4	9,1%
Participar según las capacidades	1	2,3%
Adaptación al grupo escolar	3	6,8%
Igualdad oportunidades de participación	5	11,4%
Pertenecer al grupo	1	2,3%
Total	44	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

²⁰⁷ Debido a la consideración expuesta, sobre los casos de “no respuesta”, en la encuesta a los docentes, se utilizaran para el análisis únicamente los porcentajes de respuesta válida, pues lo que interesa es la valoración de aquellos que sí responden a las variables concretas, no pretendiendo así generalizar los resultados, sino acercarse a posicionamientos concretos de los sujetos considerados.

Tal y cómo podemos apreciar, existe una fuerte tendencia a vincular integración con “Adaptación, respeto de costumbres, cultura y lengua destino” a pesar de que esta categoría responde a una reagrupación y codificación de todas las respuestas obtenidas, no fue en exceso difícil concretar su enunciado, pues estos factores se encuentran continuamente presentes a la hora de encuestar, entrevistar o simplemente conversar con los docentes.

La integración queda pues representada, en la mayoría de los docentes, como la identificación con los supuestos valores dominantes de la sociedad de acogida, entre los que se encuentran factores como cultura, lengua, costumbres, normas, etc.; el trabajo de campo ha permitido corroborar que los docentes se mostraban reacios a la hora de realizar ciertas declaraciones, que pudieran poner en tela de juicio su imagen pública, como responsables de transmitir una enseñanza que tenga consecuencias igualitarias para todos, pero si participaban activamente cuando veían la posibilidad de ampararse en la disidencia cultural y la inadaptación, vista como causa de las familias de los alumnos y su falta de interés hacia la educación de los hijos, dado este punto, sí manifestaban un discurso que permitía vislumbrar la existencia de representaciones sociales sobre la integración y el ámbito escolar.

Hasta un 68,2% de los que respondieron lo hicieron de esta forma, lejos quedan otras alternativas que fueron apareciendo, como el caso de la segunda opción más destacada, “Igualdad de oportunidades de participación”, con un 11,4%, una respuesta que estaría más centrada en una consecuencia de la integración que en la definición de ésta y que, además, levanta incluso

sospechas sobre si está o no influida por el principio de deseabilidad social a la hora de responder, o si por el contrario expresa un ideal, sin cumplir, conclusión a la que podríamos llegar si afinamos más en el análisis. Cea (2003, 23) destaca la dificultad de las encuestas, sobre actitudes hacia la inmigración, de captar realmente las valoraciones más negativas.

Terrén (2001b) advierte la insistencia de los docentes al ser entrevistados, en el uso de lo que denomina “cláusula de salvaguardia”, como forma de proteger la integridad moral del informante: “Es como si los informantes quisieran garantizar que la imagen que van a proyectar va a ser aceptada, conscientes en su mayoría de que la interacción de la entrevista va a transcurrir por terrenos resbaladizos, donde a menudo se presentan zonas de ambigüedad y dilemas prácticos ante los que no es fácil tomar postura.” (2001b, 92).

Centrándonos en este grupo que responde “Igualdad de oportunidades...”, si analizamos el tipo de respuestas en la pregunta posterior, referida a la valoración de integración según colectivos por origen, por parte de este grupo filtrado de encuestados. Curiosamente, parece mostrar más aquello que sería un ideal, ya que la media sobre la valoración de la integración, aparece con los siguientes valores (entre 1 nula integración y 5 máxima integración) Tabla 4.7:

Tabla 4.7: Valoración de integración por origen alumnos (grupo filtrado)

Valoración del grupo filtrado	(1-5)	Desv. típica
Grado de integración autóctonos	5	0
Grado de integración peninsulares	3,5	0,58
Grado de integración africanos	1,75	0,96
Grado de integración argentinos	3	.
Grado de integración colombianos	1,75	0,96
Grado de integración ecuatorianos	3	1
Grado de integración europeos-este	.	.
Grado de integración marroquíes	2,5	0,71
Grado de integración orientales	3	.

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Estos datos no son representativos para el conjunto de la muestra, se ha filtrado el grupo, para poder comparar cualitativamente éstos con la consideración de integración, vista como adaptación cultural, podemos observar como estos datos son incluso, en la mayoría de categorías, más bajos que los obtenidos de la media del total de la muestra, dato que reafirma la duda sobre si la definición de lo que se entiende por integración “Igualdad de oportunidades”, se refiere más a una situación ideal, o a una respuesta “políticamente correcta”, o por el contrario, se define objetivamente aquello que se entiende por integración y al mismo tiempo se especifica la valoración sobre el grado de integración de los alumnos, diferenciados por nacionalidades de origen²⁰⁸, afirmando de esta forma una situación desigual dentro de los centros, donde la falta de igualdad de oportunidades sería una constante, relacionada con las diversas situaciones sociales, en las que se encuentran estos alumnos.

²⁰⁸ En el caso de los españoles se ha realizado una subdivisión entre autóctonos de las Illes Balears y procedentes de la Península.

Si pasamos a analizar el conjunto de la muestra, tabla 4.8, comprobamos la existencia de valoraciones distintas sobre el grado de integración, los procedentes de la península aparecen en segundo lugar, después de los autóctonos, a los que no se les da una puntuación de 5, que implicaría la máxima integración, esta valoración la justificaban algunos docentes, advirtiéndole de que no todos los autóctonos participaban de aspectos culturales, idiomáticos, etc.

Tabla 4.8: Valoración de integración por origen alumnos

Valoración de la muestra total	(1-5)	Desv. típica
Grado de integración autóctonos	4,66	0,59
Grado de integración peninsulares	3,88	0,93
Grado de integración africanos	2,56	1,23
Grado de integración argentinos	3,41	1,05
Grado de integración colombianos	3,00	1,02
Grado de integración ecuatorianos	3,27	0,87
Grado de integración europeos-este	3,20	0,56
Grado de integración marroquíes	2,67	0,96
Grado de integración orientales	1,85	0,99

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

En definitiva, se referían al tema de la integración como participación y aceptación cultural, además comentaban que, en según que centros, los considerados autóctonos no eran tales, entendidos desde su perspectiva, tal y como muestra este fragmento de un comentario extraído de una entrevista informal, en el transcurso de la aplicación de la encuesta: “Autòctons! Aquí els únics autòctons són gitanos o andalusos nascuts aquí, però d'integració poca...” salvo estos casos puntuales, observamos una gradación en la valoración, dónde parece que la distancia percibida se encontraría orientada

por factores como la representación de la diferencia cultural, y ciertos rasgos físicos asociados, por los encuestados, a identidades étnicas.

Caben aquí dos posibilidades de análisis, por una parte, considerar esta situación totalmente objetiva, en el sentido de que el alumnado inmigrante, en general, constituye un colectivo que muestra cierto déficit a la hora de considerar su integración en la escuela; por otra, partir de la hipótesis de que los docentes mantienen una representación social sobre esa situación, que aunque si bien se contradice con casos concretos, no deja de existir cierta imagen cognitiva al respecto.

Analicemos cada uno de los supuestos, o hipótesis por separado, el primero de los casos, se refiere al hecho de la inadaptación, es decir, existiría un número determinado de alumnos inmigrantes que no se integrarían en la escuela. Además esta situación, en un 68,2% de los casos está relacionada con la falta de adaptación a las costumbres, cultura, lengua, etc.; que supuestamente transmite la escuela. Los inmigrantes quedan fuera de ese juego, en el que la escuela aparece como un ente estático del que los alumnos y sus familias son los responsables de acceder a éste o, por el contrario, permanecer al margen. Díaz-Aguado (2006, 25) se refiere a la conclusión que llegan estudios llevados a cabo en distintos países, al constatar que la mayoría de los profesores considera la cultura y la lengua de sus alumnos minoritarios, como un factor que dificulta la integración escolar.

La otra visión, o análisis, se podría centrar en las propias representaciones sociales de los docentes, sobre los alumnos y su proceso de integración. En

este sentido, aparecen diferencias en la tipología de alumnos, como se cita en párrafos anteriores, que parece responder a criterios de cierto imaginario social, en virtud del cual unos se integrarían más que otros. Los peor valorados en este sentido serían los de origen marroquí (con una valoración de 2,67 sobre 5), por debajo estarían los de origen del resto de África (un 2,56) y en último lugar los orientales (1,85), son puntuaciones extremadamente bajas, el nivel 1 equivaldría a la inexistencia total de integración.

Los peninsulares aparecen en segunda posición, como los mejor valorados, tabla 4.8, (por debajo de los autóctonos) seguidos de cerca por un colectivo inmigrante extranjero, el de los argentinos, dentro de los clasificados como inmigrantes, este grupo es el mejor valorado en este sentido. En la parte central de la valoración quedarían ecuatorianos, colombianos y los procedentes de Europa del Este.

Cabe también comentar como estos resultados se acercan a aquellos procedentes del análisis de prensa y las representaciones sociales sobre los inmigrantes, en éstos podía también comprobarse la existencia de valoraciones, diferenciadas por la distancia de la cultura percibida y por otros rasgos, también utilizados, para marcar esas representaciones de lo “extraño”.

Pasemos ahora a adentrarnos en un análisis más minucioso, buscando si existe relación entre estos resultados y el cruce con otras variables; para ello se han establecido tablas bivariantes, cruzando lo que se entiende por integración con factores como la pertenencia a uno u otro centro, la edad de los encuestados, el nivel en el que desempeñan su actividad docente (infantil o

primaria) y los años de experiencia docente; una vez analizados estos datos, la única tabla de contingencia que presenta una diferencia significativa entre las variables y la agrupación de sus frecuencias, se refiere a los años de experiencia docente y la definición de aquello que se entiende por integración.

Para simplificar los datos, se ha optado por agrupar la serie de categorías, inicialmente en tres: “adaptación cultural y asimilación, mezcla conservando identidad” y lo que se correspondería con “respuestas evasivas”²⁰⁹. A continuación se ha procedido a aplicar un análisis estadístico calculando el Chi-cuadrado de Pearson, y el Coeficiente de contingencia, para valorar el tipo de relación entre las variables y la significación de ésta. La hipótesis nula (H_0) se corresponde con la inexistencia de asociación entre los niveles de ambas variables; la hipótesis alternativa (H_1) se corresponde con la asociación entre ambas variables, el planteamiento hipotético queda sintetizado de la siguiente forma:

- Se acepta H_0 , si: ($p > 0,05$)
- Se rechaza H_0 y por tanto se acepta H_1 si: ($p < 0,05$)

Tras un primer análisis se constata la presencia de asociación significativa [$\chi^2_{(2)} = 13,821$ ($p = 0,008$) $c = 0,451$] que da validez a la hipótesis de la diferente posición mantenida por los docentes, en función de los años de experiencia, a la hora de definir la integración. Aunque debido a que aparecen celdas con valores inexistentes, se procede a realizar una nueva consideración,

²⁰⁹ En la aplicación de las encuestas se pudo constatar cómo estas respuestas se daban para evitar responder realmente a la cuestión de la integración.

consistente en únicamente considerar las dos categorías que aglutinan la mayor parte de las frecuencias, se trata de las categorías: “adaptación cultural y asimilación y respuestas evasivas”. Se confirma la significación de las diferencias en los valores de las variables consideradas, [$\chi^2_{(2)} = 9,132$ ($p < 0,01$) $c = 0,393$]. Veamos la representación de los datos con porcentajes, en la tabla 4.9²¹⁰.

Tabla 4.9: Definición de integración según experiencia docente

Años experiencia	Adaptación cultural, asimilación		Mezcla conservando identidad		Respuestas evasivas		Total	
	Núm.	Fila %	Núm.	Fila %	Núm.	Fila %	Núm.	Fila %
Hasta 5	3	30,0%			7	70,0%	10	100,0%
Entre 6 y 10	14	87,5%			2	12,5%	16	100,0%
Más de 10	13	46,4%	4	14,3%	11	39,3%	28	100,0%
	30	55,6%	4	7,4%	20	37,0%	54	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

En ésta podemos apreciar esas diferencias significativas, que se producen entre unos y otros docentes, en función de sus años de experiencia²¹¹. Como se observa, la mayoría de los que tienen una experiencia igual o inferior a 5 años, se sitúa en las definiciones más pedagógicas, un 70% de los casos. Aquellos con una trayectoria de entre 6 y 10 años, se concentran en definiciones identificadas como adaptación a la cultura e incluso la asimilación de ésta, esto ocurre con un 87,5% de éstos. Los que presentan más diversidad en sus respuestas, son los que ostentan más de 10 años de experiencia, un

²¹⁰ Se presenta la tabla de contingencia con la agrupación anterior, de tres categorías y no sólo con las dos utilizadas en el último cálculo estadístico presentado. Esto es debido a que se pretende facilitar al lector el máximo de información descriptiva.

²¹¹ Se trata de una observación interesante, pero con todas las cautelas que condiciona una muestra tan reducida, ya que se realiza un análisis comparativo con muy pocos sujetos, aún así se ha considerado conveniente mantener esta posición por la tendencia que muestran los datos.

46,4% se decantan por una definición de adaptación, un 14,3% de mezcla conservando identidad y un 39,3% en definiciones relacionadas con la evasión a la hora de posicionarse en temas referidos a integración de inmigrantes.

Factores de influencia en la trayectoria académica

Tal y como hemos podido comprobar en los párrafos anteriores, sobre el análisis de factores relacionados con la integración, “el discurso docente” da una importancia crucial al hecho de conocer o no la lengua autóctona, así como otros aspectos de su cultura. No se pretende aquí negar esa relevancia en el proceso, pues no cabe duda de que, para que exista una interacción normalizada, se precisa la posibilidad de comunicación entre las partes, y ésta puede quedar truncada por las diferencias idiomáticas.

Uno de los aspectos a considerar, en la encuesta, se centraba en dos preguntas abiertas, relacionadas con aquellos aspectos que pudieran influir positiva o negativamente, sobre la trayectoria académica de los alumnos inmigrantes. De las dos variables resultantes (dificultades o contribuciones para el éxito) se llevó a cabo una categorización y codificación de las respuestas, cuyo resultado puede observarse en las tablas 4.10 y 4.11, respectivamente.

El porcentaje de encuestados que encontró una posible respuesta, a la pregunta relacionada con aquellos factores que puedan contribuir al éxito académico de los alumnos inmigrantes, fue del 46,3%, superior a 11 puntos menos en cuanto al porcentaje de respuesta, tabla 4.10; a esta particularidad habría que añadir el comentario generalizado de aquellos encuestados que no

encontraron una opción, a la respuesta sobre factores positivos, se referían a esta circunstancia como una situación difícil que se escapaba de las manos de los docentes, o que simplemente se veían incapaces de responder, “No sé qué factores pueden influir en su éxito académico” ésta es una cita común, en varios de los comentarios, de los encuestados, a la hora de responder a esa pregunta.

Tabla 4.10: Factores que pueden contribuir al éxito académico

Podría contribuir a su éxito académico	Núm.	% Col
Implicación e interés familia	8	32,0%
Ganas de aprender	5	20,0%
Nivel de formación previo	1	4,0%
Disposición para integrarse al grupo	4	16,0%
El conocimiento de la lengua	6	24,0%
Nivel cultural de los padres	1	4,0%
Total	25	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Lo que sí tenían claro los que respondieron era la concreción en sus respuestas, de ahí la existencia de 6 categorías que aglutinan las diferentes respuestas, la implicación e interés de la familia en el proyecto escolar de sus hijos, ocupa la primera posición, con un 32% de las respuestas, en segundo lugar, con un 24%, aparece la cuestión de la lengua, de la que trataremos más adelante, junto a otra variable relacionada directamente la influencia del éxito y el conocimiento de la lengua catalana; en tercer lugar aparece el hecho real de querer aprender, un 20% de los que respondieron; en cuarto lugar, la disposición para integrarse, un 16%; muy lejos quedan respuestas como la referencia al nivel cultural de los padres, con un 4%, o el nivel de formación previo de los alumnos, con un porcentaje similar a éste último.

Si analizamos detenidamente estas respuestas, llama la atención la escasa importancia que se da a factores como el conocimiento previo que puedan tener los alumnos, como condición *sine qua non*, para disfrutar de un proceso de adaptación a un sistema escolar, muy probablemente, diferente al de su país de origen, o al simple hecho, por otra parte, generalizable a cualquier alumno, de que cuántos más conocimientos previos se tengan sobre algo más sencillo será progresar en ese aspecto cognitivo. Parece ser que éste es un aspecto que se pasa bastante por alto, a pesar de que sí se da importancia a la hora de tratarlo negativamente, tal y como veremos al analizar la variable relativa a las dificultades.

Tampoco se considera de mucha importancia el nivel cultural (académico) que puedan tener los padres de dichos alumnos. Aspecto que aparece, por el contrario, con frecuencia, tal y como se verá al analizar los resultados, a los que se ha llegado con los grupos de discusión, como uno de los factores considerados clave, a la hora de hablar de aquellos factores clave, que inciden notablemente en las posibilidades de éxito escolar de los alumnos.

No se han encontrado, en las respuestas de los docentes, diferencias significativas, en función del centro de pertenencia, nivel de enseñanza, años de experiencia ni edad de los sujetos.

Pasemos a analizar más detenidamente las respuestas que aparecieron, en torno a la identificación de las dificultades, con las que se encuentran los alumnos inmigrantes y que condicionan negativamente su éxito académico,

tabla 4.10. Respecto a la propuesta relacionada con aquellos factores de influencia sobre la dificultad de alcanzar un éxito académico, tabla 4.11, en un primer momento, si comparamos la cantidad de respuestas alternativas, en esta variable, en relación con las contestaciones aglutinadas en torno a la de los factores de influencia positiva, con los que cuenta o puede contar el colectivo en cuestión, encontramos una desproporción en el número de respuestas y sus categorías. Los sujetos de la muestra que encontraron opción de respuesta a la pregunta abierta relativa a dificultades, fueron un 57,4% de los encuestados, sus respuestas han quedado clasificadas dentro de las categorías que se corresponden, con la tabla citada, en este párrafo.

Tabla 4.11: Factores que pueden dificultar su éxito académico

Dificultad éxito académico	Núm.	% Col
El desconocimiento de la lengua	10	32,3%
La inadaptación cultural	1	3,2%
El entorno social negativo	1	3,2%
La desubicación en el medio	2	6,5%
La falta de contacto familia-escuela	1	3,2%
Desestructuración familiar	1	3,2%
Nivel cultural padres	1	3,2%
La falta de implicación familiar	9	29,0%
La creación de guetos	1	3,2%
El nivel académico previo	4	12,9%
Total	31	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Como vemos, el mayor peso se reparte entre dos categorías, el desconocimiento de la lengua, con un 32,3% y la falta de implicación familiar, con un 29% de las respuestas; en esta ocasión, sí se da más importancia al nivel académico previo, un 12,9% así opina; el resto de respuestas tienen una escasa repercusión. Es como si la escuela quedara al margen de la influencia sobre el éxito o fracaso que tengan estos alumnos a lo largo de su trayectoria académica; esta institución aparece como un agente pasivo en el proceso de enseñanza, la idea general es la de que los alumnos tienen que estar irremediablemente dentro de un patrón estándar, enmarcado en la línea que sigue la pedagogía escolar, “un tipo de alumno” con unas características determinadas, cuando se habla de alumnos inmigrantes, el conocimiento de la lengua y la implicación familiar en el proceso son agentes clave, desde la visión de los docentes, éstos además quedan configurados en unas representaciones sociales propias de estos colectivos²¹², factores asociados a éstos que interfieren en sus posibilidades de futuro.

Tampoco en este caso se han encontrado diferencias significativas, entre las respuestas de los docentes, atendiendo a aspectos relacionados con el centro de pertenencia de los encuestados, el nivel de enseñanza que imparten, los años de experiencia o la edad de los sujetos.

En el trabajo empírico previo, realizado en la zona mencionada de Manacor, pude comprobar, en algunas entrevistas realizadas a docentes, como se citaba continuamente la falta de implicación de las familias de los alumnos

²¹² Propias de “alumnos de origen inmigrante” con toda una serie de atribuciones adscritas a este colectivo.

inmigrantes, esto originaba malestar entre los profesionales de la enseñanza, pero ninguno se cuestionaba si era realmente cierta esta actitud, o si más bien existía una falta de contacto entre ambas partes, escuela y familias, que originaba esta falsa percepción.

Respecto al nivel académico previo a la incorporación al sistema de enseñanza de la sociedad receptora, en el caso de citar las dificultades con las que se encuentran estos alumnos, los encuestados no dudan en otorgar a este factor una relativa importancia, un 12,9%, mientras que, tal y como se cita anteriormente, le dan escasa importancia a la hora de considerarlo un aspecto de influencia en la contribución al posible éxito académico. En definitiva, se considera el nivel académico previo como una condición necesaria para evitar el fracaso, pero prácticamente no se incluye esta circunstancia dentro de las que se podrían incluir para favorecer una buena trayectoria escolar.

Si observamos el discurso que encierran estas alternativas, aglutinadas en torno a las respuestas abiertas, sobre esta cuestión, vemos como todas las opciones se encuentran inmersas en una concepción negativa de este alumnado; no existen factores positivos en la representación sobre sus condiciones vitales o biográficas, que pudieran considerarse favorables a las exigencias de un futuro académico positivo.

En realidad, las respuestas, sobre las características de los alumnos inmigrantes y su relación con el éxito o fracaso académico, son similares, se habla del conocimiento de la lengua autóctona, de la implicación familiar en el proceso educativo de los hijos, de los guetos y la escasa interacción, del

interés por la escuela y el aprendizaje, del nivel académico previo a la entrada en el sistema escolar del país de destino.

Podemos reagrupar las diferentes categorías, sin distinguir si se han incluido en las características que dificultan o en las que facilitarían la trayectoria; a partir de esta clasificación será interesante ver como podríamos adelantar unas posibles representaciones sociales, sin datos realmente significativos, pero sí que pueden marcar cierta indicación u orientación hacia unas representaciones más firmes. Únicamente se habla de factores exógenos, respecto a la institución escolar, centrados además en un discurso similar al que se encontraba en el análisis de prensa, realizado previamente, sobre las representaciones sociales de los inmigrantes.

El conocimiento de la lengua y su influencia en la trayectoria académica

Una de las preguntas de la encuesta versaba sobre la valoración²¹³ del grado de conocimiento de la lengua catalana (entendido, escrito y hablado) de los alumnos inmigrantes en general, como puede verse en la tabla 4.12 existe una clara diferencia entre la nota media que se da a la capacidad de entender esta lengua, muy elevada en este aspecto, un 4,02 sobre una valoración máxima de 5, respecto a la de hablarla, un 2,63 y más aún a la de escribirla, un 2,52.

²¹³ Valoración sobre 5, 1 equivalía al desconocimiento total del catalán.

*Tabla 4.12: Valoración del grado de conocimiento del catalán*²¹⁴

	Núm.	Media	Desv.típica	Mínimo	Máximo
Grado conocimiento catalán-entendido	54	4,02	1,00	1	5
Grado conocimiento catalán-hablado	54	2,63	1,04	1	5
Grado conocimiento catalán-escrito	54	2,52	0,92	1	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Si consideramos los datos a partir de las valoraciones, para cada una de las esferas, tablas 4.13; 4.14; 4.15: grado de conocimiento a la hora de entender la lengua catalana, de capacidad para escribir y de la habilidad en el habla de ésta; considerando el porcentaje de encuestados para cada una de las categorías de respuesta, vemos como la gran mayoría de los docentes, un 93,8%, considera que el grado de conocimiento del catalán, a la hora de entenderlo, por parte de los alumnos inmigrantes, es aceptable²¹⁵. Los que consideran aceptable el grado de conocimiento del catalán, a la hora de hablarlo, se sitúan en torno al 56,3%. Por último, los encuestados que consideran, dentro de un margen que podríamos considerar aceptable, el grado de conocimiento del catalán a la hora de poder escribirlo, se encuentran representados por un 50%.

²¹⁴ Valoración de (1-5).

²¹⁵ Considerando este nivel como la agrupación de las categorías: "entendido con alguna dificultad, bastante, todo normalmente".

Tabla 4.13: Valoración del grado de conocimiento del catalán-entendido

Catalán entendido	Núm.	Por %
Muy poco o nada	3	6,3%
Alguna dificultad	11	22,9%
Todo normalmente	34	70,8%
Total	48	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Tabla 4.14: Valoración del grado de conocimiento del catalán-hablado

Catalán hablado	Núm.	Por %
Muy poco o nada	21	43,8%
Alguna dificultad	20	41,7%
Todo normalmente	7	14,6%
Total	48	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Tabla 4.15: Valoración del grado de conocimiento del catalán-escrito

Catalán escrito	Núm.	Por %
Muy poco o nada	21	50,0%
Alguna dificultad	16	38,1%
Todo normalmente	5	11,9%
Total	42	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

En definitiva, en ninguna de las tres esferas propuestas²¹⁶, a la hora de evaluar el conocimiento de la lengua, el porcentaje de encuestados, que evalúan de forma negativa esta particularidad, supera el 50% de éstos, es más, a la hora de valorar el grado en que entienden el catalán hablado, la gran mayoría da un aprobado muy alto, un 4,02 sobre 5; además de llegar al aprobado en su

²¹⁶ Los datos oficiales utilizan una división de esferas similar: conocimiento a la hora de entender la lengua, de hablarla y de escribirla, véase IBAE (2004).

valoración en las tres esferas, aunque ajustado en lo que se refiere a la escritura.

Estas valoraciones pueden no ser objetivas, pero lo mismo ocurre con las que sitúan las características propias de estos alumnos y su influencia con las dificultades académicas. Si un porcentaje elevado de encuestados manifiesta que estos alumnos adquieren destrezas suficientes, como para entender el catalán, esto no debería impedir un bajo nivel académico en estos sujetos.

Valoración de la presencia de inmigrantes y su relación con otros factores

En la encuesta se encontraban diversas preguntas, que permitían la posibilidad de valorar diferentes situaciones, en las que se incluía, como variable independiente, la presencia de alumnos inmigrantes en los centros de enseñanza. A continuación, se presentan los datos obtenidos al respecto y una alternativa de análisis de los mismos.

Relación entre alumnos, con los docentes, su práctica y el rendimiento

El primer ítem del cuestionario sobre este asunto invitaba a valorar sobre diversas relaciones en las que aparecían los alumnos inmigrantes, se trataba de puntuar la interacción que tenía lugar entre éstos, el resto de alumnos, los docentes y la visión de éstos, para acabar valorando el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes.

En la tabla 4.16 se presenta un sumario que reúne las diferentes variables²¹⁷ indicadas en el párrafo anterior²¹⁸. Como podemos observar, la valoración más positiva corresponde a la relación que se establece entre los docentes y los alumnos inmigrantes, todas son muy elevadas, pero ésta casi llega a la máxima de 5; por encima de la relación que se establece entre unos y otros alumnos (autóctonos e inmigrantes), a pesar de que la práctica docente y su realidad a la hora de trabajar con estos alumnos obtiene una puntuación inferior a las otras dos. En cuarta y última posición aparece la valoración sobre el rendimiento académico de estos alumnos.

*Tabla 4.16: Resumen de valoraciones de relación con alumnos inmigrantes*²¹⁹

	Núm	Media	Desv. típica	Mínimo	Máximo
Valoración relación alum autóctonos-inmigrantes	54	4,16	1,04	2	5
Valoración relación docentes - alumnos inmigrantes	54	4,49	0,86	2	5
Valoración práctica docente con alum inmigrantes	54	4,1	0,98	2	5
Valoración rend. académico alum inmigrantes	54	3,07	1,18	1	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Podríamos concluir que los docentes se valoran a sí mismos en su relación con los alumnos inmigrantes muy positivamente, por encima del resto de ítems, que además se posicionan, en este aspecto, de forma comparativa respecto a la relación entre unos y otros alumnos (autóctonos e inmigrantes); y de que todo esto ocurre a pesar de que se valora peor la práctica docente con este colectivo y su rendimiento académico. Aspecto que requiere un análisis más

²¹⁷ Variables que formaban parte de una batería de preguntas, en la que se pedía que se valorara (entre 1 y 5) una serie de relaciones, cuya reagrupación aparece en la tabla.

²¹⁸ Esta batería de preguntas fue respondida por una media del 80% de los encuestados.

²¹⁹ Valoración de (1-5).

minucioso y el interés de contrastar con los datos obtenidos de los discursos surgidos en los grupos de discusión.

De esta forma, el foco del problema, de existir alguno, se orienta al rendimiento de los alumnos, tabla 4.17, éste ocupa una puntuación de “regular”, siendo la peor valoración respecto al resto. Un 41,9% de los encuestados que respondieron a esta cuestión consideraron el rendimiento académico de estos alumnos como bajo o muy bajo, un 18,6% regular y un 39,6% bueno o muy bueno.

Tabla 4.17: Valoración de rendimiento académico de los alumnos inmigrantes

Valoración rendimiento	Núm	Por %
Bajo o muy bajo	18	41,9%
Regular	8	18,6%
Bueno o muy bueno	17	39,5%
Total	43	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Si cruzamos estos datos con los más significativos de la variable que consideraba “las dificultades para su éxito académico”²²⁰ encontramos una serie de resultados interesantes, incluso en algún caso sospechosos de ser contradictorios. Como el hecho de que un 66,6%, de los que afirmaban que el desconocimiento de la lengua era uno de los factores negativos, a la hora de caracterizar a estos alumnos y su rendimiento, consideraban, en la otra pregunta, que su rendimiento académico era regular o bueno; con lo que al final queda como una especie de duda, sobre si es tan importante el conocimiento o no de la lengua, o de si realmente tienen un dominio de ésta,

²²⁰ Tabla 1: “Dificultades de éxito y valoración del rendimiento académico” del anexo Aproximación a los docentes.

dentro de lo aceptable, como para poder alcanzar un rendimiento académico satisfactorio.

Otro resultado interesante está relacionado con el ítem sobre “la falta de implicación familiar”, como una de las circunstancias más representativas de esta población, relacionadas con sus dificultades de alcanzar un éxito académico, curiosamente, un porcentaje del 66,6% de los que así afirmaban, lo hacían también considerando que estos alumnos tenían un buen o muy buen rendimiento académico²²¹.

De nuevo se pone de manifiesto la contradicción en la que entran los docentes, intentado salvaguardar una posición, dentro del fenómeno social en cuestión, cuando deben responder a preguntas, que representan potencialmente una amenaza, hacia la función que suponen tienen encomendada socialmente, por su condición de docentes.

Tabla 4.18: Valoración rendimiento académico inmigrantes y práctica docente

Valoración rendimiento	Valoración de la práctica docente						Total	
	Mala o muy mala		Regular		Buena o muy buena			
	Núm	Por %	Núm	Por %	Núm	Por %	Núm	Por %
Bajo o muy bajo	4	100,0 %	3	50,0%	10	32,3%	17	41,5%
Regular			2	33,3%	5	16,1%	7	17,1%
Bueno o muy bueno			1	16,7%	16	51,6%	17	41,5%
Total	4	100,0 %	6	100,0%	31	100,0 %	41	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes 2007

²²¹ Aspectos que serán considerados con más detenimiento en las conclusiones a las que se llegue al final de este capítulo sobre el análisis de la encuesta a los docentes.

Veamos otra consideración interesante, en esta ocasión se trata del cruce entre la variable relacionada con el rendimiento académico y la referida a la valoración sobre la práctica docente con los alumnos inmigrantes. En la tabla 4.18, podemos observar, como entre aquellos que valoraban la práctica docente con este colectivo, como buena o muy buena, un porcentaje del 48,4%, lo hacían incluso a pesar de valorar el rendimiento académico de estos alumnos como “muy bajo, bajo o, en el mejor de los casos, regular”, el resto de cruces no muestra esta tendencia, en apariencia contradictoria. No se ha encontrado una diferencia entre las variables estadísticamente significativa

Con el fin de ahondar más en el estudio de esta particularidad, se ha establecido un análisis estadístico, calculando el Chi-cuadrado de Pearson, y el Coeficiente de contingencia, para valorar el tipo de relación entre las variables y la significación de ésta. El planteamiento hipotético queda sintetizado de la siguiente forma:

- Se acepta H_0 , si: $p > 0,05$
- Se rechaza H_0 y por tanto se acepta H_1 si: $p < 0,05$

El primer paso ha consistido en un cálculo, con las variables que muestra la tabla 4.18 anterior, obteniendo un $[\chi^2_{(2)}=8,991(p=0,061); c=0,424]$; este resultado indica que la relación entre las variables roza la significación, aunque la p es superior a 0,05, no es demasiado elevada, pero se rechaza la H_1 . A pesar de que se trate de unos datos curiosos, que muestran cierta concentración porcentual, sobre determinados casos.

Volviendo a la contradicción que planteábamos, sobre la posición de los sujetos, en torno a la práctica docente y el rendimiento esperado, ésta deja de ser tal, desde el momento en que tratamos de vislumbrar representaciones latentes, ocultas en el imaginario social, o al buscar factores, no fácilmente deducibles de manera inmediata, que permiten análisis alternativos a aquello, que entraría dentro de una secuencia de análisis basada en la lógica, y el sentido común.

Dado este punto, se nos plantean una serie de cuestiones: o bien un determinado grupo de docentes, en contra del resto, no considera una relación entre su práctica docente y el rendimiento de los alumnos; o esta afirmación es falsa y lo que hace éste es refugiarse en la deseabilidad social, a través del uso de respuestas políticamente correctas, descubierta su estrategia gracias a las preguntas de control; o tal vez cabe una tercera hipótesis, bajo la cual valorarían de forma independiente su práctica docente, considerando ésta aceptable, mientras que tendrían una representación social de los alumnos inmigrantes y su rendimiento académico²²², situando éste no tanto en una medición objetiva, sino en un estado subjetivo configurado en el discurso, en este caso docente, aunque pudimos comprobar como también se encuentra en el ofrecido por los medios de comunicación escrita.

²²² Sin entrar aquí en valorar el grado en que estos datos se corresponden con la realidad, ya que lo que se busca es vislumbrar los cauces y relaciones sobre los que se mueven unos y otros factores dentro de la interacción y la subjetividad.

El resto de valoraciones consideradas²²³, muestran una posición muy positiva, sobre la relación entre docentes y alumnos inmigrantes, un 86% considera ésta buena o muy buena. Respecto a la relación entre alumnos autóctonos e inmigrantes, un 66,7% considera ésta buena o muy buena, porcentaje casi 20 puntos inferior a la valoración anterior, además un 33,4% considera ésta como mala o regular.

La nueva situación y el alumnado inmigrante

La incorporación del alumnado inmigrante en los centros de enseñanza, de una u otra forma, ha originado un cambio sobre una realidad precedente; a los docentes se les preguntaba desde dos formas distintas a este respecto:

Por una parte, eran invitados a valorar la situación de diversos ámbitos²²⁴, esta cuestión englobaba las valoraciones siguientes: la forma en que era percibida la existencia de alumnos inmigrantes en los centros, la situación en la que se encontraban los centros con este cambio de alumnado, el tiempo invertido y la relación de éste con las posibilidades de éxito académico del alumnado inmigrante y, por último, la actitud de la Administración ante la nueva situación.

Por otra, se presentaba la posibilidad de que pudieran externalizar²²⁵ sus quejas sobre la situación, la estrategia utilizada consistió en presentarles una pregunta con formato de respuesta en tercera persona, es decir, la pregunta

²²³ Pueden observarse con más detenimiento en las tablas 1 y 2 “Valoración de la relación entre alumnos autóctonos e inmigrantes”, “Valoración de la relación entre docentes y alumnos inmigrantes” del anexo Aproximación a los docentes.

²²⁴ Escogidos por su relevancia en estudios anteriores que forman parte de la revisión bibliográfica previa a la construcción del cuestionario, y que forman, además, parte de la fundamentación teórica de este trabajo.

²²⁵ Se entiende externalizar como el hecho de poder hablar en tercera persona, con el fin de que no tuvieran que aparecer en su discurso como sujetos en primera persona y tener así que inculparse (cosa que posiblemente evitarían)

referida a la opinión no se centraba sobre cada uno de los sujetos encuestados, en primera persona, sino que se dirigía a los comentarios, a los que tenía acceso el sujeto, por parte de otros, compañeros de profesión, sobre la presencia de alumnos inmigrantes, en las aulas²²⁶.

Podemos comparar las valoraciones realizadas sobre las diferentes cuestiones indicadas, en el sumario que presenta la tabla 4.19, se muestran unas puntuaciones no excesivamente positivas. Tal vez la actitud más positiva tiene que ver con la forma en que se percibe la presencia de alumnos de esta condición²²⁷, le sigue en valoración negativa, la referida al tiempo que hay que invertir con estos alumnos y las expectativas de éxito académico; las peores valoraciones se sitúan en torno a dos temas, al parecer, claves en la opinión de los docentes, uno de éstos tiene que ver con la situación en la que se encuentran los centros con la entrada de alumnos inmigrantes, parece que esta cuestión se puntúa de forma bastante negativa y el otro es el referido a la posición de la Administración en todo este fenómeno, parece ser que ésta es la peor valorada.

Sin entrar en el grado de objetividad de las respuestas, se constata nuevamente como los docentes tienden a negativizar sus respuestas, en virtud de la distancia, en la que se encuentran como protagonistas, o dicho de otra forma, respecto a la posibilidad de salvaguardar su irremediable posición, que

²²⁶ El objetivo era desviar la atención sobre el sujeto entrevistado en cuestión, con el fin de liberarle de una posible presión que le incitaría a contestar en base a lo "socialmente deseable".

²²⁷ A este respecto cabe indicar que no se han encontrado diferencias significativas entre docentes, en función de su pertenencia a un centro u otro en función del mayor o menor porcentaje de alumnos inmigrantes, al contrario de lo que pudiera esperarse.

les situaría como uno de los principales protagonistas, de la realidad que le envuelve.

*Tabla 4.19: Varias valoraciones sobre la situación actual*²²⁸

	Núm	Media	Desv.tipica	Mínimo	Máximo
Valoración presencia alumnos inmigrantes	49	3,33	1,30	1,00	5,00
Situación de los centros con alumnos inmigrantes	49	2,76	1,16	1,00	5,00
Tiempo invertido relacionado con expectativas éxito	49	3,15	1,11	1,00	5,00
Actitud de la Administración	49	2,29	1,09	1,00	5,00
Valoración de compañeros según comentarios	49	2,76	1,22	1,00	5,00

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Pasemos a analizar los datos sobre la primera cuestión, de manera más detallada, tabla 4.20, la forma en que es percibida la presencia de inmigrantes, en los centros de enseñanza. Poco más de la mitad de los que respondieron a esta cuestión, un 51,2% de los encuestados, consideraba esta presencia como positiva o muy positiva, el resto se situaba sobre otras opciones, no tan optimistas, un grupo más crítico, representando el 32,6%, consideraba esta circunstancia como negativa o muy negativa, mientras que el sector más moderado, tanto de un lado como de otro, un 16,3%, se decantaba por valorar esta realidad con un “regular”.

²²⁸ Valoración de (1-5).

Tabla 4.20: Valoración de la presencia de inmigrantes en los centros de enseñanza

Valoración presencia inmigrantes en escuela	Núm.	% Col
Negativo o muy negativo	14	32,6%
Regular	7	16,3%
Positivo o muy positivo	22	51,2%
Total	43	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

La situación de los centros también aparece como objeto de análisis, tabla 4.21, su valoración es más negativa, ya que, en este caso, el 50% de los encuestados se situaba de forma similar, al puntuar esta situación como negativa o muy negativa, un 25% la evaluaba con un regular y tan sólo un 25% la consideraba positiva o muy positiva.

Tabla 4.21: Valoración sobre la situación de los centros con inmigrantes

Situación centros con alumnos inmigrantes	Núm.	% Col
Negativo o muy negativo	22	50,0%
Regular	11	25,0%
Positivo o muy positivo	11	25,0%
Total	44	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Todos los alumnos precisan un tiempo de atención por parte de los docentes, es obvio que a mayor grado de dificultad de los primeros, más esfuerzo se requerirá de los últimos en su práctica docente. El mayor porcentaje de los

encuestados se situaba en una puntuación intermedia, un 42,9%, parece que no tenían muy clara su posición, o que preferían no decantarse por ninguno de los extremos, manteniendo así una actitud más bien neutral, sobre este aspecto, ya que una puntuación diferente a ésta encierra cierto posicionamiento respecto a ese alumnado, tabla 4.22.

Tabla 4.22: Valoración del tiempo invertido con alumnos inmigrantes

Valoración tiempo invertido	Núm.	% Col
Negativo o muy negativo	12	28,6%
Regular	18	42,9%
Positivo o muy positivo	12	28,6%
Total	42	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Como se ha mencionado anteriormente, la actitud de la Administración es la que peor se puntuaba, tabla 4.23, sólo un 11,9% consideraba ésta positiva o muy positiva, la gran mayoría, un 61,9% la consideraba negativa o muy negativa. Esto puede tener diversas lecturas, por un lado, manifiesta la aceptación de la existencia de una situación problemática, aquí los docentes son bastante francos en sus apreciaciones, ven como la mirada del análisis se centra hacia otros, la Administración, y aprovechan la ocasión para mostrar su opinión abiertamente, “la actitud de la Administración es negativa respecto a esta cuestión”, el juicio y su enmarque negativo, implica una respuesta meditada en un marco de representación problemática, en el que existe un responsable externo, al que los docentes valoran y lo hacen de forma negativa.

Tabla 4.23: Valoración sobre la actitud de la Administración

Actitud de la Administración	Núm.	% Col
Negativo o muy negativo	26	61,9%
Regular	11	26,2%
Positivo o muy positivo	5	11,9%
Total	42	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Inciendiando en esa externalidad de los factores, aparece la cuestión de los comentarios que recibían los encuestados de otros compañeros²²⁹, sobre la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. Tan sólo un 2% confesaba no haber recibido ningún comentario sobre esa situación; la mayoría se aglutinaba sobre la respuesta de comentarios tanto positivos como negativos (en igual medida). Naturalmente esto es muy difícil de cuantificar, pero sí indica la relevancia del tema y su presencia en la comunicación que se pueda establecer entre los docentes.

Si consideramos el total de valoraciones sobre esta circunstancia, obtenemos una puntuación media de 2,76²³⁰, véase tabla 4.24. En este caso se encontraron diferencias en las declaraciones relacionadas con la pertenencia a unos u otros centros, paradójicamente aquellos que contaban con mayor presencia de alumnos inmigrantes, tendían a valorar más positivamente los comentarios que recibían de sus compañeros sobre este tema, con la

²²⁹ Ver tabla 4: "Comentarios de compañeros sobre los inmigrantes" del anexo Aproximación a los docentes.

²³⁰ En toda la encuesta las valoraciones se realizaron bajo la opción de puntuar entre 1-5.

particularidad de que las puntuaciones asignadas decrecían²³¹ a medida que más se alejaba el centro en cuestión de la zona central del barrio.

*Tabla 4.24: Valoración de comentarios de compañeros sobre los inmigrantes*²³²

	Núm	Media	Desv.típica	Mínimo	Máximo
Valoración (1-5)	49	2,76	1,22	1	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Veamos como era esa distribución de las puntuaciones medias²³³, en las que se pudo constatar como existía una relación entre las puntuaciones y la presencia o no de alumnado inmigrante, así como de la ubicación geográfica del centro.

- Centros ubicados en el centro del barrio:
 - Centro con fuerte presencia²³⁴ de alumnado inmigrante y ubicación geográfica central, puntuación media de 3,50.
 - Centro con menor presencia²³⁵ de inmigrantes, ubicación central, puntuación de 2,92.
 - Centro con baja presencia²³⁶ de alumnado inmigrante, ubicación central, puntuación de 1,89.
- Centro ubicado en el extrarradio del barrio²³⁷:

²³¹ Lo que indica que eran más negativas.

²³² Valoración de (1-5).

²³³ No se consideran los centros identificados por su nombre, sino por su condición de ubicación en el barrio y la mayor o menor presencia de alumnado de origen inmigrante.

²³⁴ Una "fuerte presencia" cercana al 40% de alumnado inmigrante.

²³⁵ Nos referimos a un centro con alrededor del 5,5% de alumnado inmigrante.

²³⁶ Consideramos la "baja presencia" respecto a otros centros situados en la zona central del barrio, un porcentaje inferior al 5%.

²³⁷ En realidad el extrarradio se corresponde con la pertenencia a otros barrios, pero situados en la frontera geográfica.

- Centro que puede considerarse casi sin presencia²³⁸ de alumnado inmigrante, situado en el extrarradio de otros barrios que colindan con Son Gotleu, la puntuación media se sitúa en 2,55.

La formación de los docentes y los canales de recepción

Como vimos en la aproximación bibliográfica inicial²³⁹, previa al trabajo de investigación que ahora se presenta, la formación de los profesionales, sobre aspectos relacionados con los inmigrantes y la inmigración, se configura como un aspecto central a la hora de tratar, o simplemente opinar, sobre la situación de este colectivo y su interacción con los centros de enseñanza.

Dentro del cuestionario se distinguían tres cuestiones relacionadas con la formación o información, respecto a este colectivo. La primera se refería a la participación en cursos, seminarios, u otros eventos relacionados con el tema; la segunda trataba de que los propios encuestados valorasen, con una puntuación de 1-5, su grado de conocimiento sobre el tema; la tercera incluía una serie de ámbitos en los que es posible acceder a información sobre esta cuestión, el ejercicio consistía en valorar la importancia de cada uno de éstos. A continuación se exponen con más detalle los resultados obtenidos.

El nivel de participación, en cursos u otros eventos relacionados con la inmigración y los inmigrantes, es muy bajo, teniendo en cuenta además las

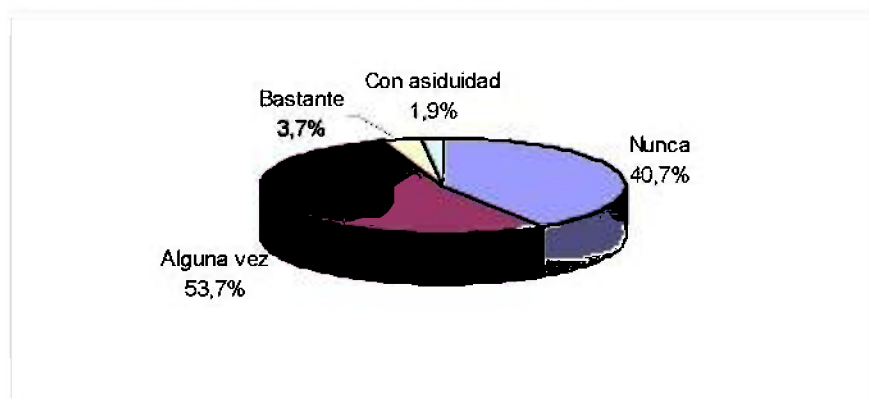
²³⁸ Nos referimos a casi nula presencia, apenas cuenta con dos alumnos de origen inmigrante, perfectamente integrados en el centro, pertenecientes a familias sin problemas de vulnerabilidad social.

²³⁹ Véase capítulo 3.

circunstancias del barrio, en relación con ese tema. El porcentaje de respuesta en esta variable fue del 100% de la muestra, un 40,7% de los encuestados reconoció no haber participado nunca en esta área de formación y un 53,7% lo habían hecho en alguna ocasión, lo que da un resultado agregado de un 94,4% de sujetos que o no ha asistido nunca o lo ha hecho en alguna ocasión.

Lejos de los resultados comentados se encuentran los que corresponden a aquellos que sí han participado en este tipo de formación con cierta continuidad, un 3,7% declara haberlo hecho en bastantes ocasiones y sólo un 1,9% con asiduidad. Entre las razones que exponían en las entrevistas realizadas durante la encuesta, se encontraba la falta de tiempo, o el hecho de considerar más importante el día a día con los alumnos, que la formación que se pueda adquirir por otros cauces, como el citado. En el gráfico 3 podemos observar el peso relativo de las diferentes respuestas, sobre el grado de participación, en este tipo de formación.

Gráfico 4.3: Participación en cursos de formación



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

La autovaloración que hacían los encuestados, sobre la información que tenían de los inmigrantes en general, presentaba una media de 2,58²⁴⁰, con una desviación típica de 0,8; sin escasa variación entre los diferentes centros, a pesar del escaso grado de formación del conjunto del profesorado, sobre este tema, y de las diferencias, en cuanto a la proporción de alumnado inmigrante entre unos y otros centros.

La carencia de los docentes, en lo referente a la formación, no era, tal y como manifestaban éstos, consecuencia de la desconfianza, en el grado de conocimiento que podían otorgar los cursos u otras formas de acceso similar a información, especialmente relacionada con el fenómeno de la inmigración. Pues ellos mismos situaban este recurso como el más importante, tras el del contacto directo con este alumnado, por delante publicaciones sobre el mundo de la docencia o de la información que proporcionan los medios de comunicación, véase tabla 4.25. A pesar de esta consideración, era escaso el porcentaje de encuestados que optaban por esta vía de información.

*Tabla 4.25: Valoración de la importancia de fuentes de conocimiento sobre inmigración*²⁴¹

	Núm	Media	Desv.típica	Mínimo	Máximo
Importancia medios comunica.	54	3,04	1,21	1	5
Importancia revistas especializadas	54	3,18	1,13	1	5
Importancia cursos formativos	54	3,41	1,21	1	5
Importancia contacto directo	54	3,96	1,44	1	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

²⁴⁰ Dentro de una puntuación de 1-5.

²⁴¹ Valoración de (1-5).

No existen diferencias entre los sujetos que respondieron a esta pregunta, diferenciados por centro, en cuanto a la puntuación que otorga cada uno, respecto a los factores mencionados y su importancia relativa dentro del resto, a excepción de los sujetos del centro que se encuentra situado fuera del barrio, que da un mayor peso relativo a la información que se recibe de los medios de comunicación, incluso, sitúa este factor como el de mayor peso, respecto al resto, por encima de factores como el contacto directo, véase tabla 4.26:

Tabla 4.26: Valoración de la información de los medios

		Valoración máxima 5	
		Núm.	Fila %
Centro	C 1	1	8,3%
	C 2		
	C 3	2	15,4%
	C3.1	5	33,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

En relación con la posición de los encuestados del centro que situaban el primer lugar la información recibida de los medios de comunicación, cabe una aclaración al respecto, ya que el comentario añadido al responder a esta cuestión en la encuesta, era el de que “carecían de inmigrantes en el centro y tampoco creían que fueran a tenerlos, por tanto no podían aspirar a considerar el contacto directo como un factor de peso a la hora de obtener información sobre el tema.”

Representación de la diferencia

Para poder conocer cierta representación de los alumnos inmigrantes, se sometió a los encuestados a una escala bipolar²⁴², cuyo contenido procede de los resultados de un estudio elaborado por Salvà y cols. (1997) sobre los estereotipos de la población mallorquina, respecto a los inmigrantes; de la depuración de la escala elaborada por Sarrate (2003) tras su aplicación por Vecina (2006) y la contrastación con el análisis de prensa realizado en esta investigación y las representaciones sociales resultantes, así como de las entrevistas, en el acercamiento previo al mundo de la docencia y su visión de la inmigración.²⁴³

El objetivo, más que el de identificar estereotipos concretos y su asociación a nacionalidades de origen, es el de establecer una valoración, de cada uno de los factores posible objeto de representación, con el fin de determinar si existen diferentes apreciaciones del alumnado agrupado por origen geográfico.²⁴⁴

De todos los ítems que agrupa el cuestionario a este respecto, se presentan aquellos que han sido más significativos, que han resaltado frente al resto, son los siguientes:

²⁴² Cuyo contenido aparece en el cuestionario de aplicación a los docentes que se presenta en el anexo Aproximación a los docentes.

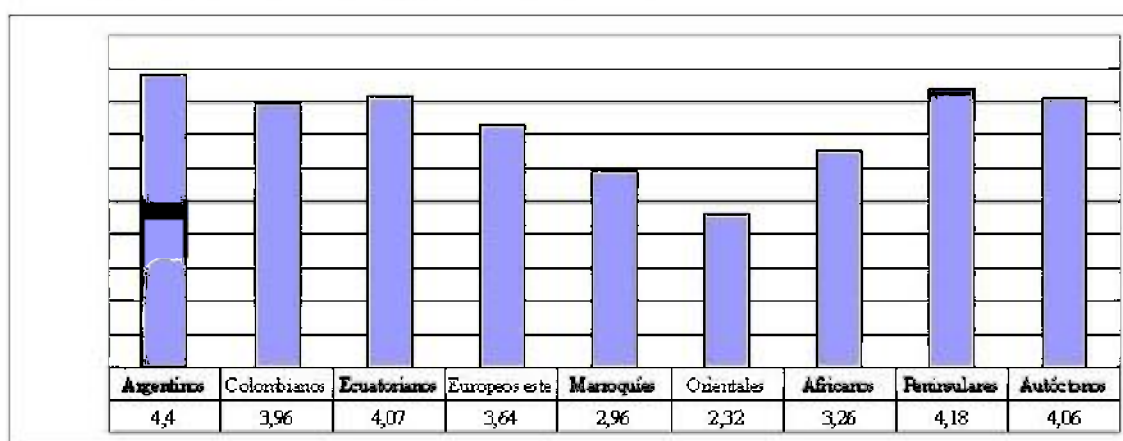
²⁴³ La selección del origen geográfico, como distinción de los colectivos de alumnos, está basada en la composición del alumnado de los centros de enseñanza seleccionados.

²⁴⁴ A la hora de considerar los alumnos españoles, se realiza una distinción entre autóctonos y procedentes de otras comunidades autónomas del estado español.

- Sociabilidad
- Higiene personal
- Honradez
- Religiosidad

Puede visualizarse en el gráfico 4.4, la sociabilidad vista como el grado en que los sujetos se muestran favorables a una interacción, en la que se mantiene una actitud abierta y favorable a que ésta ocurra.

Gráfico 4.4: Valoración del grado de sociabilidad



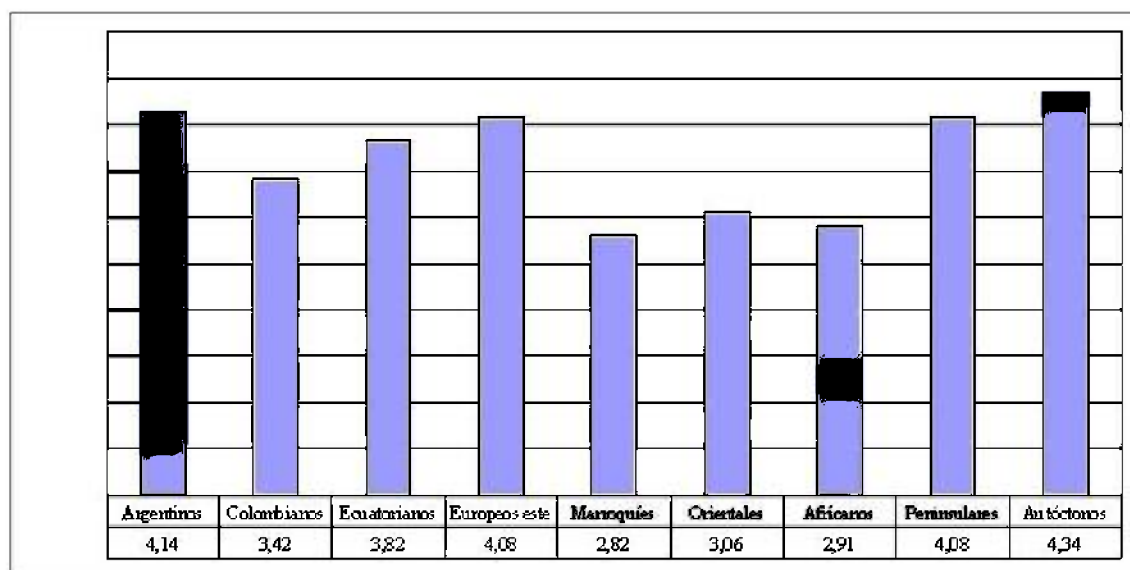
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

Podemos agrupar los resultados en tres grupos diferenciados por la valoración de la que son objeto. Entre los mejor valorados se encontrarían los argentinos, peninsulares, autóctonos y ecuatorianos; en un estado intermedio colombianos, europeos del este y africanos; en el tercer estadio se situarían marroquíes y orientales.

A la hora de considerar la limpieza e higiene de los alumnos, diferenciados por origen, surgen también diferencias entre unas y otras apreciaciones, véase

gráfico 4.5. Nuevamente podemos identificar tres agrupaciones, los mejor valorados, en este aspecto, serían autóctonos, argentinos, peninsulares y europeos del este; un segundo grupo englobaría a ecuatorianos, colombianos y orientales; el tercero agruparía a africanos y marroquíes.

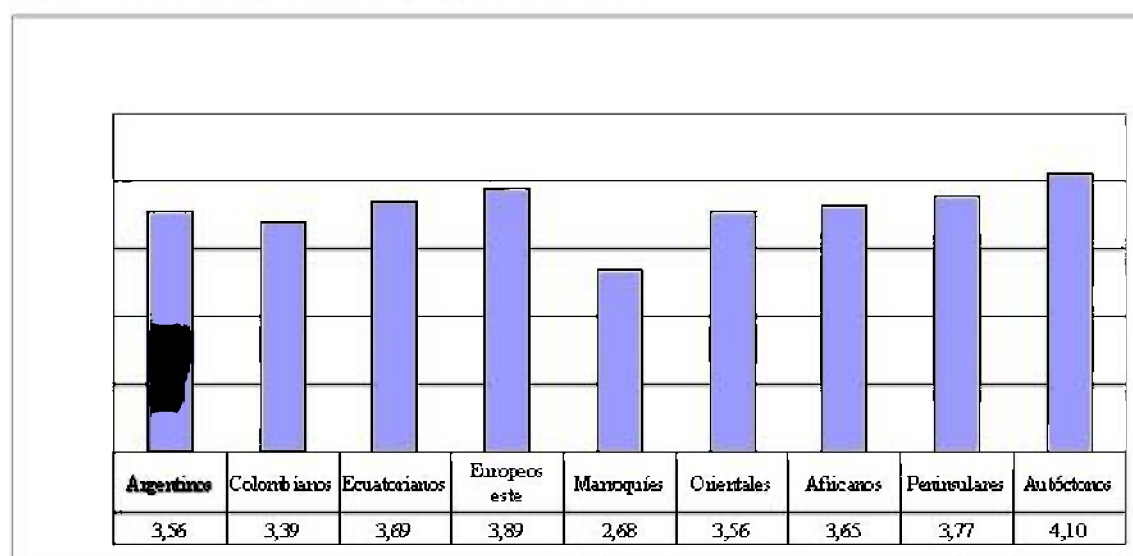
Gráfico 4.5: Valoración del grado de aseo personal



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

En el caso que se considera la valoración sobre el grado de honradez de los alumnos, diferenciados por origen, gráfico 4.6, se observan dos extremos en la puntuación, en el más positivo, se sitúa la valoración de los alumnos identificados como autónomos, el resto de colectivos quedarían en una situación intermedia, en el extremo inferior vuelve a destacar, por su negatividad, la valoración de los alumnos de origen magrebí, considerados de nuevo por debajo del resto de alumnos.

Gráfico 4.6: Valoración del grado de honradez



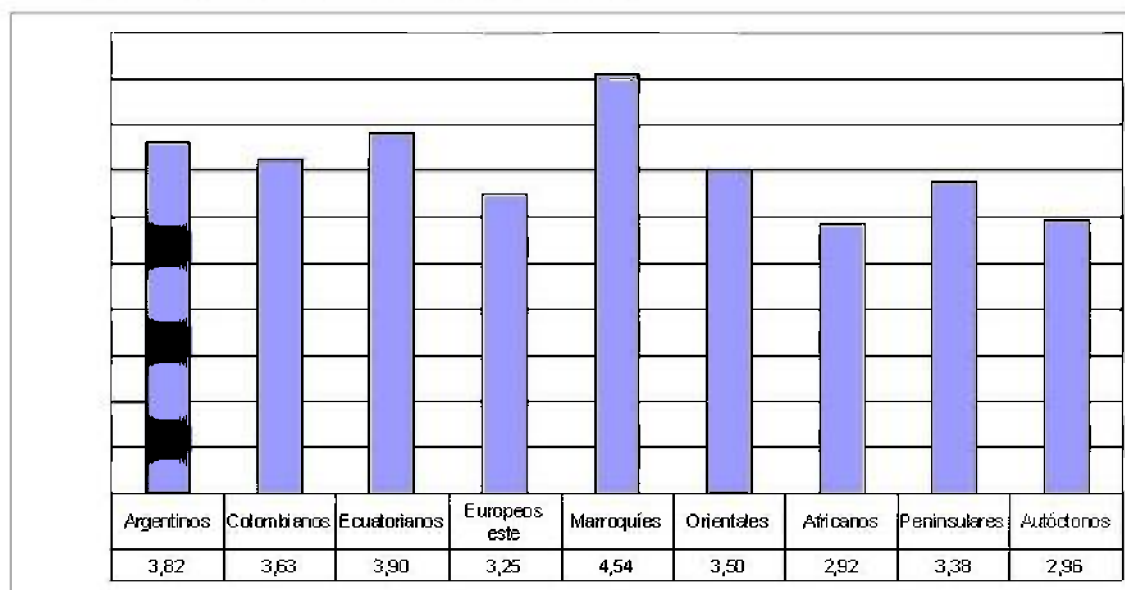
Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

La percepción, que se tiene sobre el grado de religiosidad de los alumnos, gráfico 4.7, sitúa a los originarios del Magreb como los más religiosos, mientras que, en el caso opuesto, es decir, los menos religiosos, se sitúa a los autóctonos. No parece, sin embargo, que este factor sea considerado como una particularidad positiva, sino más bien como una adscripción un tanto despectiva, por las connotaciones que puede tener la asociación de lo religioso a este colectivo de sujetos, tal y como se muestra en el análisis de los artículos de prensa²⁴⁵, así como se pone de manifiesto en el análisis del discurso docente²⁴⁶ de los grupos de discusión.

²⁴⁵ Véase capítulo 2.

²⁴⁶ Véase epígrafe: "Aproximación a los docentes a través del grupo de discusión" capítulo 4.

Gráfico 4.7: Valoración del grado de religiosidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los docentes

4.6.1.3 Conclusión

En definitiva, el profesorado se sitúa mayoritariamente de forma similar ante ciertos factores, que de una u otra forma condicionan su situación, a la hora de enfrentarse ante un fenómeno que parte de una contradicción, entre su función como educadores, transmisores de conocimiento, al mismo tiempo difusores de los pilares de socialización y la realidad difusa ante la que se encuentran.

No se trata de plasmar a un grupo de profesionales, como seres conscientes de la desigualdad que pasa por sus aulas y su práctica como tales, sino de observar la forma en que se posicionan junto a un sistema que, si bien puede o no reproducir la realidad, lo cierto es que no parece resolver este problema; al menos eso es lo que hemos comprobado en un barrio como el de Son Gotleu.

Todos los docentes tienen claro, tengan o no alumnos inmigrantes, que existen una serie de factores condicionantes, contradictorios con la forma de proceder de la institución escolar, ante los que no parece ser posible actuar y cambiar una relación entre éstos y la integración, el fracaso escolar, la relación con la escuela u otros aspectos similares que aparecen con valoraciones distintas, según la procedencia de unos u otros alumnos.

Podemos concluir citando los aspectos más destacados, de este primer análisis cuantitativo, afirmando la existencia de visiones sobre la integración relacionadas con la adaptación, en la que lengua y costumbres adquieren un peso fundamental, tal vez aquí situamos el concepto de “asimilación”, pero nunca desde la consideración de una posición impositora que surge directamente de los docentes, sino más bien como necesidad de la posición en la que se encuentran, al fin y al cabo son mediadores, entre los valores dominantes y la función, como tales, que tienen encomendada.

Todas las valoraciones giran en torno a la misma circunstancia, tal es el hecho de la importancia que se da a la lengua, como condición *sine qua non* que influye irremediabilmente sobre el rendimiento, las posibilidades de éxito y otras consecuencias, los docentes aquí vuelven a aparecer como el *brazo ejecutor* de un sistema que choca con una realidad de difícil articulación, los planteamientos son difíciles de afrontar.

Los docentes reconocen que estos alumnos, a pesar de acabar conociendo la lengua, no tienen las mismas posibilidades que el resto de alumnado, por tanto esto es igual a afirmar que la institución como tal fracasa en su intento

igualitario, una educación para todos no ofrece los mismos resultados para todos, desde el momento en que considera a todos de forma similar, cuando las diferencias son notorias y no todos los alumnos quedan imbricados en el sistema pedagógico oficial.

Una formación del profesorado, adecuada a las circunstancias, se considera algo imprescindible, pero son muy pocos los que se preocupan por adquirirla, aunque por otro lado, cabe pensar que tal vez sea difícil que ésta les permita prácticas distintas, aplicadas a un entorno cerrado y rígido como el escolar. Parece que son en parte conscientes de la contradicción entre esa formación y su función y práctica diaria.

Bajo estas consideraciones iniciales, una vez analizadas las respuestas de las encuestas, este análisis prosigue con el resultado de la aplicación de otra técnica, en este caso, cualitativa, el grupo de discusión, el objetivo es el de profundizar en ciertos aspectos, que florezcan las representaciones sociales de manera libre, siendo ellos los que saquen el tema de la situación de los centros, con la presencia de alumnado inmigrante y la ubicación en un barrio como el de Son Gotleu.

El análisis siguiente trata a los docentes como sujetos protagonistas, de este escenario. Esto implica que son tratados en primera persona, sujetos activos y responsables de sus decisiones y consideraciones basadas en representaciones sociales que pueden estar configuradas en la diferencia y desigualdad de unos y otros alumnos, fomentando al mismo tiempo las consecuencias de ésta.

A pesar de que tal y como se acaba de poner de manifiesto, se tenga la consideración inicial de que también son víctimas de la propia situación, o contexto, en el que se encuentran, frente al que no tienen medios para actuar, entre los que se incluyen no sólo recursos materiales, humanos o económicos, sino también un cambio en las directrices que institucionalmente, e incluso socialmente, les son impuestas en su actuación y resultados esperados de ésta.

4.7 APROXIMACIÓN A LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Tal y como se ha indicado anteriormente, al mencionar la metodología que se ha utilizado, en el acercamiento a los docentes, los grupos de discusión forman parte de toda esa estrategia, que consiste en ir recabando información, en este caso sobre la visión que tienen los docentes y sus posibles representaciones sociales.

4.7.1 Metodología

Tal y cómo se ha mencionado al inicio del tema sobre aproximación a los docentes, en referencia a los centros de enseñanza objeto del estudio de este caso, a la hora de realizar el trabajo empírico, correspondiente a la metodología de los grupos de discusión, se ha optado por sustituir uno de los centros de infantil y primaria, de la muestra inicial, a la que se le ha aplicado la encuesta,

por uno que se encontrara dentro del barrio, de educación secundaria, de esta forma se abre la investigación al estudio del discurso de los docentes, pertenecientes a ese nivel de enseñanza, con la diferencia añadida de que su especialización no tiene como base, obligatoriamente, la carrera de magisterio.

Así pues, la metodología de los grupos de discusión se ha aplicado a cuatro centros²⁴⁷, tres de infantil y primaria y un cuarto de secundaria. El objetivo principal era el de acceder al discurso docente, desde una posición cualitativa, una vez realizadas las encuestas y su aproximación cuantitativa, se veía la necesidad de profundizar en ciertos matices, para lo que esta metodología parecía ser apropiada. “El grupo de discusión es una técnica susceptible de aplicarse a problemas o cuestiones diversas, donde es oportuno observar y comprender la realidad social que las determina.” (Del Val y Gutiérrez, 2005:106).

4.7.1.1 Breve descripción de la técnica con grupos de discusión

Siguiendo a autores como Ibáñez (1992, 1996); Ballester (2004b); Del Val y Gutiérrez (2005), podemos definir la técnica del grupo de discusión como aquella cuyo fin es la obtención de un discurso, creado por un grupo, formado expresamente para ello, en un escenario concreto y una escena artificial, en la que, a través de la figura del moderador, se plantea un tema para ser debatido. Dicho grupo puede estar compuesto entre 6 o 12 personas, se encuentra acotado en el espacio, pero también en el tiempo, ya que se considera un número máximo de sesiones, como mucho 2 ó tres.

²⁴⁷ Centros C1, C2, C3 y C4

Del Val y Gutiérrez (2005) plantean en su definición de esta técnica unos puntos clave, son los siguientes:

- Se pretenden dos objetivos esenciales, el primero consiste en que la reunión de personas se transforme en un grupo, que mantenga su existencia como tal, durante la sesión de trabajo. El segundo objetivo tiene que ver con la transformación del diálogo, en un discurso centrado en el tema, objeto de investigación.
- Por su parte, el investigador trabaja en dos planos distintos, pero relacionados, por un lado ha de crear la situación grupal, apropiada a la viabilidad de las exigencias de investigación; por otro, velar por la creación de un discurso social rico en matices.

Respecto al diseño de la composición de los grupos y sus integrantes, existen diversos planteamientos como por ejemplo el que presenta Ballester (2004b, 339-341) éste distingue una serie de combinaciones posibles, según su estructura interna y sus diferencias externas, con los consiguientes tipos de grupos resultantes:

- Combinación 1, se corresponde con grupos similares, de estructura interna homogénea; se espera que produzcan dinámicas basadas en la profundización de sus argumentos.
- Combinación 2, estaría compuesta por grupos internamente homogéneos y distintos entre sí; el resultado esperado consistiría en debates distintos en cada uno de los grupos.

- Combinación 3, se trataría de grupos similares, internamente heterogéneos; el resultado esperado es la discrepancia.
- Combinación 4, compuesta por grupos diferenciados e internamente heterogéneos; el resultado esperado es el de procesos diferenciados en cada uno de los grupos.

4.7.1.2 Diseño y muestra de los grupos de discusión

Se constituyeron ocho grupos de discusión, dos por cada uno de los centros, sometidos a dos sesiones cada uno, de aproximadamente 90 minutos. Se optó por establecer grupos de infantil y de primaria, en los centros de esa condición (C1, C2, C3) en el caso del centro de secundaria (C4) se organizó un grupo constituido por personal del departamento de orientación, más otro formado expresamente por personal dedicado a la docencia.

Se consideró interesante la idea de formar grupos por centro de enseñanza, modelo similar a la “combinación 2” planteada por Ballester (2004b, 339-341) facilitando así la confianza entre sus miembros, a la hora de poder hablar de su situación, o la del centro en el que se desempeña la labor docente, ya que tanto en entrevistas exploratorias iniciales, así como en la observación naturalista, e incluso en la participante, se había podido comprobar como existían ciertas rencillas, entre unos y otros centros, motivadas por las diferentes realidades a las que deben enfrentarse.

Otro de los motivos estuvo basado en las acusadas diferencias entre centros, por lo que con el fin de establecer grupos homogéneos y heterogéneos entre

sí, esa era la opción más adecuada. “...para evitar el riesgo de toda confrontación irreparable y la consecuente ruptura del grupo, es necesario evitar diseñar grupos internamente heterogéneos (...) la heterogeneidad que ha de establecerse entre los grupos diseñados (...) hay que tener en cuenta los distintos discursos que podrían encontrarse para un mismo tema de discusión.” (Del Val y Gutiérrez, 2005: 96).

Para no influir previamente sobre los componentes de los grupos a organizar, se buscó una persona clave dentro del equipo directivo de cada uno de los centros, por lo que ésta no sólo sirvió de *portero* a la hora de acceder al centro en cuestión, sino que además facilitó la tarea de reclutar a las unidades de la muestra.

Ficha técnica

El cuadro 4.6 presenta de forma esquemática el diseño de los grupos:

Cuadro 4.5: Características de los grupos de discusión

Cód. grupo	Gc1a	Gc1b	Gc2a	Gc2b	Gc3a	Gc3b	Gc4a	Gc4b
Nº miembros	6	5	5	6	5	5	6	7
Centro	C1	C1	C2	C2	C3	C3	C4	C4
Nivel-área	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria	Infantil	Primaria	Orientación	Docencia

Fuente: Elaboración propia a partir de la composición de los grupos de discusión

TESIS DOCTORAL

**REPRESENTACIONES SOCIALES, PRENSA, INMIGRACIÓN Y ESCUELA.
EL CASO DE SON GOTLEU**

Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques i Departament de
Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

Director: Lluís Ballester Brage

Doctorando: Carlos Vecina Merchante

Palma, 2008

La nomenclatura utilizada, para codificar los grupos de discusión y su referencia textual, citada a lo largo de la presentación y análisis de los resultados, ha seguido la siguiente lógica: cada cita de texto se referencia con un código, éste está compuesto por tres partes distintas, en el ejemplo “3 6 1 27-31gc2a”, las tres primeras cifras²⁴⁸ que aparecen por separado, corresponden al código – nodo empleado al categorizar los textos, en el análisis de contenido; los números siguientes, separados por un guión, indican los párrafos a los que pertenecen, en el texto de la transcripción filtrada²⁴⁹, en la que se sitúa el fragmento textual citado; por último, el grupo indicado en el ejemplo como “gc2a” se refiere al grupo del que proviene ese texto, en este caso sería “el grupo de discusión A del centro C2”.

El trabajo de campo correspondiente a los grupos de discusión se realizó durante el período comprendido entre los meses de marzo y abril, correspondiente al curso 06/07.

4.7.2 Análisis del discurso docente

Una vez analizados los textos extraídos de los grupos de discusión²⁵⁰, en los que han participado los docentes, se pueden identificar una serie de temas clave, que tienden a repetirse constantemente a lo largo de todo el discurso y

²⁴⁸ En ocasiones se presentan únicamente dos números, debido a que la categoría, a la que pertenece el texto, se corresponde con un nivel superior del árbol de nodos clasificatorio.

²⁴⁹ La transcripción filtrada tras haber desechado, en una primera revisión, la parte de las intervenciones que no se ha considerado significativa, en virtud de los objetivos de esta investigación.

²⁵⁰ El tratamiento de textos se ha realizado a través de soporte informático con el programa nudist-6 para pc, siguiendo las indicaciones sugeridas por Ballester (2004c). Se ha aplicado un análisis de contenido siguiendo el mismo criterio metodológico utilizado en el análisis de prensa, capítulo 2.

que, además, acaban configurando el contexto en el que se sitúan los centros de enseñanza, tanto objetiva como subjetivamente, en el propio pensamiento y representación del docente, de su labor y estatus como tal.

El discurso recopilado se presenta en ocasiones unificado²⁵¹ y en otras con ciertas variantes, las diferencias más claras entre los sujetos objeto de estudio, en cuanto a la exteriorización de unos u otros discursos, se encuentran bajo la premisa de pertenencia a uno u otro centro, si éste es público o concertado, y si tiene o no una fuerte presencia de alumnos de origen inmigrante. Bajo esta particularidad se han podido identificar incluso gradaciones, directamente relacionadas con esta presencia. Así, los docentes, identificados por tipo de centro, se situarían en un continuo que iría desde los centros en los que la presencia es una realidad, a aquellos en los que no existe ni la previsión de que eso vaya a ser posible.

En función de ese factor se han podido identificar cuatro discursos distintos, bien diferenciados entre sí²⁵², a la hora de hablar de la situación de los centros de enseñanza, de las posibilidades de llevar a cabo una práctica docente normalizada, y de otros aspectos que se detallaran más adelante. Cabe advertir que estos discursos no son radicalmente homogéneos, en todos los aspectos que conciernen a su consistencia interna, existen disidencias, por otra parte normales, al tratarse de sujetos sociales con sus particularidades, aunque este trabajo ha acabado centrándose, consecuencia de su mayor significación,

²⁵¹ Un discurso unificado en el sentido de que no existen claras diferencias entre unos y otros docentes, independientemente del centro al que pertenezcan.

²⁵² Tal y como se ha señalado anteriormente, no siempre existe esa diferenciación, en otras ocasiones se presenta un discurso más o menos homogéneo, una u otra circunstancia está en función del tema del que se trate.

en aquellos aspectos que de una u otra forma aparecen en los discursos comunes de los docentes.

Si bien un análisis posterior, más específico, permite situar posibles tendencias o representaciones distintas, dentro del colectivo, no deja de ser interesante la identificación de una serie de campos, comunes a un discurso más global, en el que se insertan las manifestaciones de los sujetos estudiados.

Los temas principales se agrupan, para su análisis, atendiendo a dos dimensiones, una macro-contextual, en las que se engloban las referencias a factores externos, a los propios centros de enseñanza, aunque de influencia sobre éstos y una micro-contextual, propia ya del interior del centro, su población y funcionamiento. Veamos como se agrupan estos temas:

Dimensión mesocontextual

- El contexto socio-urbanístico
- Referencias a las diferencias culturales, lingüísticas, etc.
- El discurso sobre la integración

Dimensión microcontextual

- Los centros de enseñanza
- Conflicto social y la representación como problema
- La responsabilidad de la Administración

- El alumnado inmigrante
- Los padres de alumnos inmigrantes
- La práctica docente
- Nivel y rendimiento académico

Veamos por separado cada uno de estos factores y las áreas discursivas que concentran:

4.7.2.1 Dimensión mesocontextual

Se trata de presentar las referencias a esferas que pueden situarse dentro de un nivel superior, en cuanto a la amplitud que abarca, sin llegar a considerarse un nivel macrosocial, debido a que permite ubicarse en una posición intermedia.

El contexto socio-urbanístico

Los sujetos hablan del barrio con preocupación, todos coinciden en señalar la degradación de éste, sobre todo en los últimos años, y como ésta va haciéndose notar sobre su población. Si bien existe en este punto una distinción entre los que pertenecen a centros públicos y concertados, a la hora de valorar su situación concreta, esto no evita que todos aludan al contexto de forma negativa y preocupante.

Se trata de un espacio que ha experimentado un cambio social importante, aumentando la población vulnerable y, junto a ésta la degradación urbanística y

arquitectónica, dando un aspecto aún más negativo, en esta descripción ocupa un aspecto destacado la población inmigrante y la forma en la que se ha ido asentando en Son Gotleu. Vista por los docentes de forma un tanto negativa. Veamos algunos ejemplos de lo que comentaban los entrevistados:

“... però és que aquí ve de manera brutal, no podem esperar que Son Gotleu d'aquí a una generació hagi canviat per a millor, nos podem trobar que tal vegada no el podrem ni conèixer, tots seran immigrants!” (3 5 4 53 gc2b)

“El carrer Indalecio Prieto era tot ple de bars, els bars han tancat el que hi ha ara són ‘kebacs i locutorios’... ” (2 4 4 gc3a)

“També han posat altres tipus de botigues que abans no hi eren, com les que posen els africans (...) Els xinesos s'instal·len des de la Plaça Teniente Coronel Franco cap a Pere Garau, aquell tramo és horrorós!” (2 4 4 5 y 7 gc2b)

En las descripciones se deja entrever la percepción de inseguridad, sobre todo si se trata de cruzar el barrio a determinadas horas, tal y como ponen de manifiesto los siguientes fragmentos:

“És que hi ha un canvi molt fort de la gent que veus durant el dia a la que veus al vespre, el barri se transforma, pareix que no és el mateix carrer...” (2 5 gc1b)

“...constatar que el barri ha canviat molt...” (2 5 gc2a)

El tema de la inseguridad ciudadana y su relación con el barrio de Son Gotleu es una constante a la hora de hablar de éste, los docentes no dejan de citar siempre esta circunstancia, aunque también advierten que a ninguno de ellos le ha ocurrido algo relacionado con esta inseguridad. De esta forma nos encontramos con la primera representación social que aparece en el discurso docente, relacionada con el contexto en el que se encuentran ubicados los centros de enseñanza.

“El dia que me va tocar aquest centre, a Son Gotleu, me vaig posar a plorar, venia en cotxe per por de què no m'atraquessin...” (3 5 2 13 y 14 gc3b)

Muchos de ellos expresan su sensación de miedo a pasear por el barrio, ésta la achacan más a lo que oyen o perciben visualmente que a experiencias propias, relacionadas con alguna experiencia traumática que hayan podido sufrir, tal y como ponen de manifiesto algunos de los fragmentos siguientes:

“Jo la veritat és que no vendria el vespre, ja vaig comentar en el seu dia que si les reunions se feien a les 8.00h del vespre jo no vendria, vaig partir la darrera vegada ‘cagadita de miedo’...” (3 5 2 11 gc2a)

“...unes histories que fan por, que tal vegada a altres barriades passen coses, però és que aquí és continu, i mira quan passa el temps és com si ja t'anessis acostumant, però al principi me va costar una mica...” (3 5 2 17 gc4a)

La inseguridad se vincula con la población inmigrante, aunque tampoco se clarifica muy bien, pues se suele comentar la situación como problemática

(aspecto que se trata más adelante), de conflicto permanente, es cierto que el asentamiento masivo de población inmigrante ha creado conflictos de convivencia en el barrio, pero no se habla de delitos cometidos por los inmigrantes, sin embargo se relaciona la representación que se tiene de éste como una zona insegura en la que se comenten delitos o en la que viven una parte importante de delincuentes²⁵³.

“Sempre ha estat una barriada conflictiva en aquest aspecte, ara són els immigrants, però abans eren uns altres...” (3 5 2 12 gc1b)

“...aquí hi havia ‘forasters i gitanos’, més que gitanos ‘gitanum’, per jo els gitanos són ‘gitanum’, les coses com són! No hem de parlar clar? Després va haver uns anys de tranquil·litat, els gitanos se varen repartir i allò se va calmar, així que varem tenir uns anys de pau i harmonia, ara torna a venir...” (3 5 2 15,16 gc3b)

Cabe añadir que tal vez influye también el miedo a lo desconocido, no hay que olvidar el cambio tan fuerte que han dado algunos barrios de Palma, con la presencia de personas de origen inmigrante; los docentes, igual que comentaban los informantes clave a la hora de hablar de la población del barrio o de su visión, manifestaban la dificultad de adaptarse a un entorno visto con extrañeza, en el que se pueden sentir fuera de lugar, esto le ocurre también a

²⁵³ En el caso que nos ocupa, parece que los docentes en su discurso relacionan la delincuencia con la presencia de inmigrantes, aunque reconocen que ésta ya se daba antes en el barrio.

la gente que ha vivido siempre allí, ante la nueva situación²⁵⁴; así lo manifestaban los docentes:

“És que hi ha un canvi molt fort de la gent que veus durant el dia a la que veus al vespre, el barri se transforma, pareix que no és el mateix carrer (...) te sents com una persona estranya, és normal que els veïns de sempre tinguin por de sortir al carrer!...” (2 5 49 gc2b)

Representaciones comunes sobre el barrio

La objetivación ocupa un lugar central en el proceso de configuración de las representaciones sociales; ésta tiene lugar en el momento en el que una imagen se adhiere a una palabra, a un concepto lleno de significación otorgando valor de realidad, de esta forma se naturaliza la representación, en una fase todavía trivial.

A partir de ese momento queda establecido un sistema de categorías por el que vamos clasificando comportamientos o informaciones desconocidas, con el fin de otorgarles un marco familiar en el que poder comparar e interpretar, darles un sentido, acorde con la forma en que se encasilla la realidad que se nos presenta, la representación se hace inherente al propio espacio social en el que interactuamos.

En base a estas apreciaciones, el discurso mantenido en general por los sujetos deja entrever una representación del barrio negativa, un lugar inseguro,

²⁵⁴ Tal y como comentaban los informantes clave en las entrevistas.

de dudosa buena influencia para su estatus profesional²⁵⁵; la distinción nosotros-ellos aparece constantemente a la hora de referirse a la población de origen inmigrante, está claro que existe una distancia insalvable en el espacio social que comparten unos y otros (docentes y población inmigrante del barrio), esta circunstancia establece una brecha complicada, que de una u otra forma ha de influir en las posiciones que se puedan mantener a la hora de interactuar.

El cambio social ha sido demasiado intenso y esto no facilita la adaptación al medio, de ahí que los docentes lo representan como un lugar extraño, muy diferente a lo que consideran dentro de la “normalidad”, además tienden a relacionar esa sensación de caos y desestabilidad, provocada por el asentamiento de un número importante de población inmigrante, en un período de tiempo muy reducido, con la dicotomía inseguridad / ciudadana y la inmigración, a pesar de que no citan ningún caso concreto en el que esa relación pueda ser corroborada, sino que más bien se refieren a los inmigrantes como “extraños” para encasillarlos en prácticas de conflicto y delincuencia.

Las diferencias en las representaciones del contexto socio-urbano

Tal y como se comenta en los párrafos anteriores, existen diferencias entre los discursos que presentan los docentes; éstos se manifiestan de forma desigual en función del centro de enseñanza al que pertenecen. Tal y como se ha visto brevemente, todos tienen una concepción negativa del barrio, aunque cada

²⁵⁵ Más adelante analizaremos este punto y la necesidad de distanciarse del contexto social de algunos docentes, con el fin de mantener una identidad positiva.

uno²⁵⁶ presenta una estrategia distinta para abordar la realidad en la que sus componentes están inmersos, ésta varia en función del centro, su carácter público o privado y si tiene o no una presencia importante de alumnado de origen inmigrante.

Cabe señalar que aunque en la muestra de grupos se decidió dividir éstos por ciclos de infantil y primaria, las diferencias en los discursos son poco significativas, más bien se identifican discursos por centros, ya que la situación respecto a la población inmigrante es similar, en función al centro de pertenencia, independientemente del nivel en el que se encuentren los sujetos agrupados por centro:

Centro C1:

Conviene recordar que es un centro con una elevada presencia de alumnado de origen inmigrante, los docentes se encuentran en interacción permanente con muchos de los padres de los alumnos inmigrantes, no pueden dar la espalda al barrio y su población más vulnerable, pues ésta es una constante en la composición de su alumnado.

Los discursos hablan abiertamente más de la población del barrio que de éste en sí, no muestran intentos de buscar “la deseabilidad social”, lo políticamente correcto o en cierta forma, ocultar sus sentimientos a la hora de opinar sobre la labor diaria a la que se enfrentan.

²⁵⁶ Esta distinción se refiere a cada uno de los grupos de discusión identificados por centro de pertenencia.

Además transcriben la realidad, vista desde una mirada centrada en la propia experiencia del contacto como profesionales, lo que permite acercarse a unas representaciones más vivas y de gran riqueza, con expresiones, en ocasiones, duras²⁵⁷, aunque no por eso más negativas que las que surgen en los discursos de aquellos que intentan ocultarlas sin conseguirlo.

Una curiosidad es la escasa referencia al barrio, hablan más de su población, de los alumnos, del centro, etc. Consideran el centro dentro de la realidad del barrio, de ahí que no lo traten en la distancia, estableciendo una dicotomía entre dos dimensiones, como pueden ser centro y barrio, tal y como ocurre en los discursos producidos en grupos de otros centros. Veamos algunos ejemplos:

“El barri és com és... això és el que hi ha! No hi trobem diferències entre aquest i el que hi ha a l'escola, aquesta és una part més d'aquest...” (3 5 2 212 gc1b)

“Avui en dia a un nin, si sigues fill meu no el deixaria anar tot sol a jugar al carrer, imagina't si és una barriada com la de Son Gotleu...” (3 5 2 212 gc1a)

“Què hem de fer...! Per ventura arribarem al que veiem a les pel·lícules i sentim als mitjans de comunicació, de coses que succeeixen a Amèrica amb les bandes...” (3 5 4 269 gc1b)

²⁵⁷ Ocurre, en ocasiones, cuando hablan de la población inmigrante.

Centro C2:

Hay que recordar que es un centro que se ha mantenido al margen del barrio, son profesionales muy implicados en su trabajo, pero desde un principio, el equipo directivo se planteo crear un modelo de centro con un proyecto educativo modélico, vinculado con la lengua y cultura catalana, con el fin de atraer a una determinada clientela selecta, proveniente de otros barrios de la ciudad, este objetivo se consiguió y se mantiene en vigor.

Esto hace que desde el centro exista una preocupación con el exterior, prueba de ello son una serie de actividades de carácter intercultural que se desarrollan, entre las que se incluye una oferta de cara a la formación de los profesionales, pero siempre tratado desde la distancia, dado que el centro no se nutre, en cuanto a alumnado, de población en edad escolar del barrio, o al menos no de bajo estatus.

“El 98% dels mestres del centre no tenim contacte amb l'exterior, tenim contacte amb els infants i pares, però no amb la barriada...” (3 5 5 2 gc2a)

“Jo no tinc una visió clara de la relació família – barriada, puc parlar de quan vaig a comprar, però clar, pot ser que sigui una visió molt parcial...” (3 5 5 8 gc2b)

“Jo només puc dir que conec la part formal de la barriada, però sí puc constatar que el barri ha canviat molt, abans a les vuit del vespre no veies l'ambient que

se veu ara, aquest s'ha enrarit molt; jo venia abans relativament tranqui-la, però ara, la veritat és que tinc por de venir a segons quines hores... (3 5 5 10 gc2b)

“A infantil ja comença a ser l'ambient representatiu de la barriada, eh! Comencen a tenir un augment dels immigrants...” (3 5 5 24 gc2b)

En este último párrafo se empieza a aventurar la representación que tienen los docentes del centro sobre este tema, a lo largo del análisis se hará más evidente, pero aquí ya podemos adelantar algo: el barrio tiene una representación muy negativa, es inseguro y su población, en el caso de que se vaya introduciendo en el centro, se considera una amenaza para mantener la línea de trabajo que llevan realizando. Temen, por otra parte, acabar siendo un centro público más, dentro de un barrio problemático, con un alto índice de alumnado inmigrante, sin tener claro qué hacer si esto ocurriera.

Hablan desde la representación social de una realidad que construyen, sin la existencia de un contacto real y cotidiano. Esta visión está cargada de temor e incertidumbre hacia lo que puede ocurrir en un futuro.

Centro C3:

El grupo expresa una representación negativa del barrio, pero intenta disfrazar este discurso; constantemente se refieren a su distancia con el contexto²⁵⁸, están en la barriada, pero no se cansan en afirmar que “ellos no son Son Gotleu” ni tienen nada que ver con éste. El grupo no sólo reafirma esta

²⁵⁸ Como veremos en un análisis posterior al tratar la forma en la que se refieren al propio centro.

circunstancia, sino que además censura el intento de cualquier disidente dentro de éste.

Incluso se sienten un tanto amenazados cuando reflexionan sobre la situación del barrio y su posición como dinamizadores de su educación.

“Los problemas del barrio, son los problemas del barrio, nuestra finalidad no es solucionar esos problemas, sino los que se nos plantean en nuestro centro...” (3 5 5 38 gc3b)

De esta forma justifican su posición al lado de los que son sus clientes, los padres y alumnos que asisten al centro: “Es que a la gente no le gusta el barrio, no se sienten cómodos”

“Hombre ellos también han visto que el barrio de Son Gotleu ha cambiado los últimos años, a lo mejor es gente que vivía en el barrio, o sus padres, o abuelos ¡incluso hasta en la calle Indalecio Prieto, y todo!” (3 5 5 44 gc3a)

También hay que decir que vida en el barrio nosotros no hacemos, es decir, que en cuanto terminamos nuestras clases nos vamos directos a casa. (3 5 5 36 gc3b)

Centro C4:

Hablan del barrio sin cortapisas, dejan bien claro que no les gusta y los factores que consideran responsables de que éste sea como lo describen, consideran

clave del problema la situación social, la cultura como causa de muchas situaciones un tanto irracionales, la fuerte inmigración y la falta de conducta cívica de muchos de sus habitantes.

“...a patit continues onades d'immigració, va començar pels forasters, després han arribat altres immigrants, d'una onada que podrien definir com a multicultural, perquè nos està arribant gent de tots els indrets.” (3 5 4 2 gc4b)

“Jo crec que hi ha valors culturals que ens diferencien, però sobre tot condicions socials que condicionen determinats valors, que a més no només els tenen els immigrants, sinó també altres persones que viuen a un barri com és Son Gotleu” (3 5 3 10 gc4a)

“A mi el que me sorprèn del barri és la brutor, està molt brut, les cases, la gent cridant des de les finestres, els cotxes amb la música forta i els vidres oberts, la gent que tira les escombraries per tot i a qualsevol hora del dia; viuen dins la brutor perquè són bruts i els hi agrada viure així” (3 5 3 24 gc4b)

“...el que fa falta és una consciència cívica... com que hi ha un home de la neteja, doncs podem llançar els fems allà on sigui, i tot igual! I si no el fan més és perquè no els hi posin una multa, no perquè estiguin conscienciats”

Tienen una representación social fuertemente configurada sobre el barrio y su situación. Su discurso hace referencia a situaciones de conflicto social e inseguridad, dando cuenta de casos concretos para dar solidez a sus conclusiones.

“...unes histories que fan por, que tal vegada a altres barriades passen coses, però és que aquí és continu, i mira quan passa el temps és com si ja t'anessis acostumant, però al principi me va costar una mica.” (3 5 2 17 gc4a)

“Son Gotleu en sí, doncs la realitat la tenim cada dia, la setmana passada un atracament a una joieria, just aquí, molt a prop del centre, al mateix temps una dona era agredida a ca seva, també molt a prop, estem desbordats.” (3 5 2 17 gc4a)

“Son Gotleu, realment parlar de Son Gotleu... dir: "jo faig feina a Son Gotleu" la expressió que me respon la gent es: Uf! No vull dramatitzar és una realitat que hem d'assumir, hem de saber conviure.” (3 5 2 13 gc4b)

Las referencias a la población inmigrante

Las referencias a la población inmigrante aparecen a lo largo de todo el discurso analizado, cada epígrafe contiene algunos aspectos que entrarían a formar parte de éste, por lo que se ha optado por la división en aspectos que implican esferas de análisis más concretas; esta circunstancia obliga, en cierta forma, a reducir bastante la presentación y análisis del discurso dirigido únicamente a concepciones sobre la población inmigrante, que no se encuentren enmarcadas en aspectos más detallados del análisis.

El discurso que hace de la inmigración su tema central presenta una argumentación similar en todos los docentes que forman parte del estudio.

La distinción entre unos y otros inmigrantes se hace patente en cada conversación, no entran todos en los mismos parámetros de opinión o de representación social más configurada, sino que existen diferencias que continuamente se ponen de manifiesto.

Podemos establecer tres grupos a los que les corresponderían los diferentes colectivos de inmigrantes, diferenciados por origen geográfico y por el discurso que se mantiene sobre ellos. Los que se encuentran en el nivel más bajo de apreciación son de origen magrebí, subsahariano y colombiano, aunque las referencias a éstos últimos son menos frecuentes por no tener una importancia numérica en el barrio, en una posición intermedia se encuentran los procedentes de otros países latinoamericanos, como ecuatorianos, peruanos, o los procedentes de China, en una posición superior aparecen argentinos o europeos del Este.

Prácticamente, la mayor parte del discurso se ocupa sobre los inmigrantes del primer nivel, es decir, de origen subsahariano y magrebí, a pesar de que en ocasiones no se llegue a citar su origen, realmente es la inmigración que más les preocupa, además de ser la más numerosa en el barrio, es la que se incluye en el conflicto social que aparece en éste. Cuando los docentes hablan de inmigración, en el centro de su discurso y preocupación, se encuentran esos colectivos, a los otros inmigrantes se referencia cuando se intenta buscar una comparación negativa hacia aquellos, de ahí que en alguna ocasión, se citen clasificaciones entre unos y otros.

Veamos algunos fragmentos en los que aparecen estas formas de representar la realidad:

“És una cosa que preocupa bastant, ha sortit aquesta mesquita fantasma, que no saben molt bé on és, i gent que hi anava a la més moderada, ara va aquesta altra, amb un senyor que predica, que no és iman ni res, i que predica un islam molt integrista” (2 2 0 6 gc4b)

“jo veig els matins com la meva voraria va plena d'immigrants (...) jo dic el que veig, les coses estan canviant, no és que vegis mala gent...” (3 3 0 41 gc2b)

“... els hi consenten tot el que els nins volen...” (3 3 0 77 gc2b)

“És un problema social (...) és gent que no dona importància a l'escola...” (3 3 0 85 gc2b)

“ Ara que dius això, l'altra dia vaig veure una al·lota que duia com a tatuatges per la cara...” (3 3 0 gc1a)

“mira no vull justificar a ningú, però hi ha gent que ve aquí, m'imagino, amb una misèria horrible del seu país, arriben aquí, no me vull imaginar amb quines condicions viuen i mengen, vull dir, que quan no tens això resolt... crec que l'altre queda a un segon pla...” (3 3 0 60 gc2a)

“Sí, però al final quina opció te queda, perquè si ells no poden o no volen adaptar-se'n i de cada vegada hi venen més, al final que n'has de fer? Canviar-ho tot...? si tu te'n vas a una altra banda, t'has d'adaptar al que hi ha allà...” (3 3 0 64 gc2a)

Como se puede observar en los fragmentos presentados, la preocupación de los docentes hacia este colectivo es importante, tienden a identificar a los inmigrantes con determinadas situaciones muy concretas, situaciones sociales complicadas, culturas desconocidas, el rechazo hacia la escuela aparece también con frecuencia, además en el discurso se percibe cierto temor a la proliferación de ciertos grupos con creencias religiosas “integristas”.

Curiosamente estas opiniones no están contrastadas, forman parte del discurso que mantienen los docentes sobre los inmigrantes, tal y como se muestra la “definición de un extraño”, no es fruto de vivencias conjuntas, además cuando éstas ocurren y contradicen la imagen social consensuada, se tiende a minimizar estos resultados contradictorios, o a justificarlos de forma que se les reste importancia. Lo vemos en el caso de hablar de guetos, se da por hecho que los inmigrantes en el barrio no interactúan, ni entre éstos ni entre éstos y la población autóctona, veamos el siguiente párrafo:

“...te dones conta de què una cosa és la relació que tenen els pares aquí, a l'escola, i altra cosa és la que mantenen al barri, formen guetos i tenen un altre comportament molt més tancat.” (3 3 0 9 gc1b)

Se puede apreciar como se mantiene una visión más positiva cuando “la escuela” entra a formar parte del discurso, como referencia a considerar, parece que siempre se tiende a restar importancia, de alguna forma se intenta “salvaguardar” la imagen de la escuela, sin embargo la expresión al hablar del barrio, se hace más negativa, dando paso a la representación de un barrio problemático, en el que la inmigración mantiene una escasa interacción, formando guetos de difícil acceso, este último discurso goza del consenso y, por tanto, de aprobación social para poder ser manifestado con más tranquilidad.

Las representaciones más negativas aparecen al hacer referencia a la población de origen magrebí, en algún momento no se evita ni el utilizar ciertos conceptos un tanto despectivos para referirse a este colectivo:

“Son Gotleu, Sa Pobla o Inca: ‘moros’ (...) y además no sólo tienen hijos, sino que los tienen en masa ¡Por qué no veas...! (el comentario provoca algunas risas entre los asistentes del grupo)” (3 3 0 gc3a)

“...la mujer está muy sometida (...) tanto si son ‘negros’, ‘moros’ o ‘gitanos’...” (3 3 0 gc3a)

“Jo tinc una amiga casada amb un magrebí, però ell està molt avançat, que no és un cas molt normal...” (3 3 0 187 gc1b)

Veamos algunas de las manifestaciones realizadas sobre inmigrantes de origen subsahariano, pertenecientes, junto con los magrebíes, al del grupo de los peor considerados:

“els africans són uns mal educats, els immigrants se pensen que només tenen drets i no fan més que reclamar coses.” (3 3 0 4 gc1a)

“Tant els africans com els àrabs en passegen molts de nins (...) En passegen de nou mesos, de dos i de tres anys; acaben de tenir un ja tornen a estar embarassades.” (3 3 0 25 – 26 gc1b)

Nosotros – ellos

Bajo este doble concepto se engloba toda una serie de posicionamientos que mantienen una división discursiva entre unos y otros sujetos; en el análisis de prensa²⁵⁹ se analiza como se materializa esta representación en los medios de comunicación; en el caso que nos ocupa, el discurso de los docentes, ocurre de manera muy similar al estudio citado, existe un fuerte posicionamiento dicotómico nosotros – ellos, población autóctona y población inmigrante.

Aunque en ocasiones se presenta la población inmigrante como “ellos” “los extraños”, la mayoría de veces, se hacen distinciones entre éstos, existen gradaciones a la hora de distinguir la distancia que separa a los autóctonos del resto. Tal y como ocurría en el análisis de prensa y en el de las encuestas

²⁵⁹ Véase capítulo 2.

realizadas a los docentes²⁶⁰, en los discursos extraídos de los grupos de discusión, vuelve a surgir la referencia a los inmigrantes como “sujetos externos”, si bien se diferencia entre éstos una serie de nacionalidades de origen, englobadas en dos grandes agrupaciones, cada una con representaciones sociales concretas.

“Bé, però jo considero que no és igual un àrab, en aquest sentit, que altres immigrants...”(3 19 36 gc2b)

“No, però jo crec que hi ha fets culturals, perquè ara per exemple identificar la immigració amb segons quins casos, sí es vera que aquesta immigració és pràcticament de l'Àfrica subsahariana, i per ventura en aquest grup se donen aquestes situacions, però hi ha altres tipus d'immigrants...” (3 19 62 gc2a)

“porque han venido a una parte los negros, a otra los gitanos, a otra los marroquíes, y esta gente que vivía hace años por aquí, pues ha vendido el piso y se ha ido...” (3 19 46 gc3a)

“He hablado con peruanos y bolivianos, gente que en su país pasa dificultades porque no tienen nada (...)su intención es ganar un dinero para poder hacerse allí una casa como "Dios manda" porque allí viven de cualquier manera, pero eso sí ¡son honrados! (...)También hay familias, muchos argentinos, que han venido a trabajar y mandar el dinero...”

²⁶⁰ Véase epígrafe: “Aproximación a los docentes a través de la encuesta” capítulo 4.

Los grupos tendían a mantener una posición similar al tratar de forma más positiva a ciertos colectivos procedentes de América Latina o países de Europa del Este y más negativa a los provenientes del Magreb y África Subsahariana, comparando a éstos inmigrantes con minorías como la gitana, ésta última utilizada con el fin de buscar el consenso a la hora de mantener un discurso negativo, veamos algunos fragmentos:

“...hablamos de "moros ¡eh! No porque es verdad que la mujer tiene un papel... bueno, tiene otro papel muy diferente al nuestro. Sí, la mujer está muy sometida, es la que tiene que cargar con todo. Tanto si son "negros, moros o gitanos (...) y los chinos también...¡eh!” (3 19 93-95 gc3a)

En los párrafos anteriores podemos comprobar como se cambia el tono del discurso al referirse a unos u otros inmigrantes, todos tratados como “ellos”, pero con diferencias, los peor valorados son citados en discursos relativos a conductas fácilmente rechazadas, mientras que al hablar de argentinos u otros sudamericanos se tratan otros temas, como el de las dificultades económicas. Veamos otro ejemplo, en el que se concreta más el caso de las representaciones de inmigrantes de origen sudamericano, distinguiendo ahora entre unos y otros colectivos, dentro del mismo “grupo u origen”.

“- A altres escoles de Palma tots són sud-americans...

- Sí però ja és una gent que s'integra més, perquè ja sabem com són, a més dominen la llengua castellana...

- Sí però no tots els sud-americans són com els que surten a la televisió. No has vist allà pel camp del Balears la que munten cada cap de setmana?

- Els colombians no ho crec que s'integrin..." (3 19 259-263 gc1a)

El discurso entre los docentes de la muestra es prácticamente similar, no existen diferencias significativas entre unos y otros en función del centro al que pertenecen y su realidad particular; tampoco es posible un análisis desde posiciones ideológicas distintas, todos en conjunto consideran la existencia de una brecha nosotros – ellos, prácticamente insalvable por diferencias culturales, sociales, idiomáticas, entre otras. Veamos algunas de las inquietudes que mostraban los interlocutores sobre estas diferencias:

"...hi ha valors culturals que ens diferencien..." (3 19 10 gc4a)

"Aquesta visió negativa cap a l'educació és també cultural, perquè no és igual que la que puguin tenir els búlgars i pot ser que se trobin en una situació de pobresa similar." (3 19 63 gc2a)

"Y además no sólo tienen hijos, si no que los tienen "en masa" ¡por que no veas...!" (se producen algunas risas en el grupo al hilo de este comentario)
(3 19 85 gc3b)

"- Piensa que en el mundo del turismo, los hoteleros no quieren personal negro, por eso están todos en la construcción, deben saber lenguas y todo, pero no les darán trabajo."

- Es que a lo mejor la imagen que pudieran dar con estos empleados, no sería buena, ¿me entiendes...!" (3 19 gc3a)

La dicotomía nosotros – ellos se pone de manifiesto de nuevo a la hora de hablar de la interacción entre unos y otros protagonistas, la culpabilidad recae sobre la población inmigrante y su falta de interés por integrarse. Esta situación se vive con cierto grado de indignación, ya que los docentes no perciben una actitud positiva por parte de los inmigrantes con el fin de cambiar esa realidad, se cita la existencia de guetos como la consecuencia y la prueba de la falta de contacto y comunicación.

“...al barri, formen guetos i tenen un altre comportament, molt més tancat.” (3 19 9 gc1b)

“No se relacionan con la gente de aquí. Se relacionan entre ellos y crean sus guetos y sus "fiestecitas" (3 19 gc3a)

“¡Es que son más racistas ellos que nosotros! En general, son más racistas los negros que nosotros, que los blancos.” (3 18 gc3b)

Referencias a las diferencias culturales

En las referencias a la cultura, el discurso de los docentes es en su mayoría homogéneo, manteniendo una serie de pautas comunes, aunque aparecen algunas diferencias, más bien centradas en los efectos que la cultura de los inmigrantes puede ocasionar en los centros, de esta forma aparecen algunas líneas discursivas, relacionadas con la situación que pueda existir en uno u otro centro de enseñanza.

La cultura se presenta así como un factor de peso en la justificación sobre la diferencia, entre docentes e inmigrantes. Una cultura, la de estos últimos, configurada como una representación social, algo creado de manera subjetiva, una realidad que se mantiene en la opinión y perspectiva de los docentes, apareciendo en los discursos como los representantes de una cultura “autóctona” que queda definida de forma no demasiado clara, con factores como lengua, valores, costumbres y formas de ser o actuar coherentes y racionales.

Veamos con más detenimiento algunos fragmentos discursivos y como tratan el tema de la cultura como representación social:

“Jo penso que hi ha una altra dificultat més greu, la pitjor barrera a superar, o a intentar travessar, no és la idiomàtica, és la cultural. Com els hi expliques determinades coses de tipus cultural? Perquè tenim costums diferents, nos expliquem de manera diferent...” (3 11 18 y 19 gc2a)

“Hi ha gent a la que és difícil arribar, perquè xerrem d'una altra escala de valors: els valors que donem a l'escola...” (3 11 21 gc2a)

Se identifican valores que se transmiten en la escuela, diferentes de los que puedan tener los inmigrantes, diferenciados además por origen geográfico:

“aquesta visió negativa cap a l'educació és també cultural, perquè no és igual de la que poden tenir, per exemple, els búlgars i pot ser que se trobin en una situació de pobresa similar.” (3 11 63 gc2a)

Las prácticas culturales, como marco de la diferencia, también tienen un espacio destacado en los discursos, no se citan aspectos comunes inmigrantes – autóctonos, además se identifica una “cultura autóctona única”, la que transmite la escuela, dando por sentado que es homogénea y similar a la que rige en la “sociedad” sin considerar la heterogeneidad de ésta.

“- Crec que als nins els hi fan per a prevenir infeccions, per això els hi tallen la pell... Però els hi lleven un bon tros...! No, te dic jo que els africans venen ben arregladets...!

- No i fan una festassa de tot això!

- La mare va venir a dir-me ‘el niño no ha venido a clase porque cortar picha’ (risas)

- ‘Cortar picha’ va dir? (risas)

- Talla fort! A mi tant m’és! vaig pensar...” (ricàs) (3 11 93-99 gc1b)

“Jo no crec que per qüestions culturals se portin pitjor, perquè la cultura seva és acatar les ordres de l'autoritat, a l'escola, a la família... és aquí que se tornen així.” (3 11 76 gc4a)

La diferencia en el discurso, respecto a los centros, no tiene lugar en la representación en sí de los inmigrantes y la cultura, sino en la posición de poder en la que se está a la hora de aplicar unas u otras medidas.

“ Como vienen solos, no ocurre lo que les pueda pasar a otros centros (cita alguno del barrio con fuerte presencia de inmigrantes) que hay muchos de golpe, de una misma cultura...” (3 11 108 gc3b)

“Con las diferencias culturales tampoco tenemos problemas, es que ‘pasan por el tubo’ ¡hablando mal y pronto!” (todo el grupo asiente) (3 11 133 gc3a)

La lengua

De la misma forma que ocurre con las referencias a la cultura, la lengua es una circunstancia que aparece con frecuencia en el discurso docente, a diferencia de la cultura, que aparecía de forma abstracta y subjetiva, el idioma es algo que además de contener una parte de opinión o subjetividad, sobre todo a la hora de observar las representaciones sociales que se originan alrededor de este concepto, también se muestra de forma objetiva ante los ojos de los interlocutores, a la hora de establecer una interacción basada en la comunicación verbal.

La lengua catalana es usada, en ocasiones, como factor distintivo de cierto estatus, cargado de valor simbólico, diferenciando no sólo posiciones objetivas respecto al uso o conocimiento de ésta, sino también estableciendo un marco social preconfigurado, previo al establecimiento del contacto entre unos y otros sujetos. Aquí la distinción no es tanto por el origen geográfico de los sujetos, sino por el dominio de la lengua, a esta particularidad se le asocian toda una serie de sentimientos de afecto y pertenencia al endogrupo, que facilita o dificulta la aceptación del “otro”.

Así se pone de manifiesto cuando se habla de algún alumno adoptado, de origen extranjero y padres españoles, a pesar de presentar rasgos más comunes con los inmigrantes, como pueda ser el color de la piel, esto queda trasladado a un segundo plano, por detrás de los signos distintivos de la población autóctona con cierto estatus social. La transcripción que viene a continuación es el fragmento de una conversación sobre este tema que se produjo en el transcurso de un grupo de discusión, puede observarse como la lengua actúa minimizando las diferencias representadas.

- "...hi havia un adoptat, però no tenia res a veure amb els que hi ha ara..."

- Bé, però jo crec que és una cosa molt diferent el tema de l'adopció, a tu, a la classe, te vendrà un negre, un magrebí, un nin dels països de l'Est i xerrarà mallorquí, el te sentiràs com a teu, la llengua fa que t'acostis més

- Bé també serà perquè compartirà la teva cultura..." (3 12 228- 231gc1a)

Aparece en el debate una voz disidente introduciendo un nuevo concepto, el de la cultura, como se ha puesto de manifiesto en páginas anteriores, ambos conceptos, cultura y lengua, aparecen continuamente con funciones similares dentro del imaginario social. De todas formas, el sujeto en cuestión no niega la fuerza de la lengua, sino que lo que hace es especificar más la premisa planteada, tal y como pone de manifiesto cerrando el debate, al final del texto.

- No és això, mira, tots coneixem gent que han adoptat nins que són negres com el carbó i xerren en mallorquí, i tu els hi veus normals...

- A pesar de ser de diferent color els hi veus com a normals, perquè són adoptats i xerren en mallorquí, jo no parlo d'aquests quan dic que no me gustaria que la meva filla se juntes amb un immigrant.

- És que compartir la llengua és compartir la cultura...!" (3 12 232-237 gc1a)

A pesar de estas apreciaciones, también se encontró un discurso generalizado con relación al hecho de que los alumnos inmigrantes tengan conocimiento del catalán y la aceptación dentro del grupo de aquellos considerados como iguales y por tanto, miembros del grupo propio "autóctonos" con las connotaciones que eso conlleva; pues bien, se pudo observar como a pesar de que se concibe como integrado aquel sujeto que habla lengua catalana, no se confía demasiado en que esa circunstancia haga que los "hijos de inmigrantes" participen de aquellos factores que se puedan atribuir a la circunstancia del conocimiento de la lengua y dejen de ser representados como tales.

"Sí, però també no podem dir que com que els fills ja parlaran català seran diferents als seus pares..." (3 12 97 gc2a)

" Podran parlar o entendre el català, però mantindran les seves costums i no per això s'ajuntarà un magrebí amb un nigerià" (3 12 32 gc1b)

"Surten d'aquí coneixent la llengua, el problema és que no volen integrar-se'n, formen guetos entre ells i no se volen relacionar." (3 12 10 gc1b)

El hecho de no conocer la lengua catalana es visto como un problema para los docentes, tienen dificultades para poder comunicarse con los alumnos, esto

influye negativamente en su práctica docente y perjudica el ritmo de la clase. Además se vincula esta circunstancia con la integración y la actitud de los inmigrantes ante la “supuesta cultura única” que difunde la escuela.

“Clar això compren un canvi important en moltes coses (se refiere a la entrada de alumnos inmigrantes) fins ara l'únic que havien de fer era una immersió dins el català, el problema és que ara nos trobarem amb una gent amb la que tindrem que fer una immersió en català i en castellà.”

“Ells no s'integren, des de què no volen aprendre la llengua...” (3 12 8 gc2a)

El discurso sobre la integración

Tal y como se pone de manifiesto en el análisis sobre los artículos de prensa²⁶¹, la integración vuelve a aparecer como la solución a todos los problemas, pero desde una perspectiva utópica, inalcanzable, se considera el conocimiento de la lengua autóctona como la clave de la integración, pero también de la existencia de otros componentes como el social, o el cultural no sólo centrado en el aspecto idiomático, la idea aproximada de la representación que tienen los docentes sobre la integración aparece con más detalle en el análisis de las encuestas, realizadas a éstos en los centros de enseñanza²⁶².

Los docentes comparten un discurso un tanto pesimista y negativo sobre la que consideran escasa integración de la población inmigrante; de nuevo diferencian entre unos y otros colectivos, en función de su origen geográfico, su grado de

²⁶¹ Véase capítulo 2.

²⁶² Véase epígrafe: “Aproximación a los docentes a través de la encuesta” capítulo 4.

integración, posibilidades y actitudes a favor de que ésta sea una realidad. La escuela aparece como un lugar destacado en el camino hacia la integración, los docentes dejan entrever esta responsabilidad social adscrita a su labor como tales, bajo esta visión advierten que la escuela no puede garantizar por sí sola la integración de estos alumnos.

“L'escola el que fa és reproduir el que passa afora, o encara el radicalitza més, no és pas un lloc on la integració sigui un objectiu real...” (3 18 c4a)

“Al pati, jo crec que reflex de la societat mateixa, els hi costa molt integrar-se, tu veus els magrebins per un lloc, els negres per un altre, gitanos per un altre, això encara està costant bastant.” (3 18 c4b)

“ El que no se pot fer és carregar tota la responsabilitat de la integració d'aquests nins sobre l'escola...” (3 18 c1b)

“ Nosaltres fem el que podem però això no basta...” (3 18 c1b)

Los inmigrantes aparecen como responsables de su propia situación, el mantener una actitud cerrada y de escasa interacción social se presenta como un factor a destacar de la representación que tienen los docentes sobre éstos. No sólo no se integran, sino que además se oponen a ello. Se vincula la integración con el conocimiento de la lengua catalana, donde la responsabilidad cae sobre la población inmigrante, presentada ésta, en el discurso, como sujeto activo de una actitud de rechazo e inadaptación:

“Al pati, jo crec que reflex de la societat mateixa, els hi costa molt integrar-se, tu veus els magrebins per un lloc, els negres per un altre, gitanos per un altre, això encara està costant bastant.”

“Jo crec que tenen l'obligació de integrar-se'n, que hi ha unes normes socials i de convivència que han de respectar, quan un arribar a una societat ha de respectar aquestes normes (...) estan molt mal educats, i això forma part de les seves cultures...” (3 18 27 gc4b)

“ En els pobles s'han d'integrar per nassos...” (3 18 144 gc1a)

“ Ells no s'integren des de què no volen aprendre la llengua, si no xerren en català és molt difícil...” (3 18 8 gc1a)

Cuando se habla de integración en negativo aparecen como colectivos más destacados los marroquíes, subsaharianos y orientales. En el otro extremo se sitúan latinoamericanos y europeos, aunque dentro de los primeros también aparecen diferencias, veamos alguna de las opiniones, por otra parte generalizadas, de los que se consideran menos integrados:

“ Si hem xerrem de marroquins i de africans, els que s'integren millor són els negres, crec jo, perquè quan els hi veus pel carrer de tot d'una te fan cas i te venen a saludar...” (3 18 130 gc1b)

La integración implica interacción, dentro de ésta aparecen las relaciones sociales que mantienen los inmigrantes entre ellos y con otros colectivos,

según la representación social de los docentes. Se habla de población cerrada, sin intención de interactuar, de la configuración de guetos y la falta de contacto. Los docentes se muestran incapaces de poder dirigir o cambiar esa realidad representada.

“Lo que sí he notado yo que ellos prefieren ir donde haya otros iguales (...) y luego se relacionan más entre ellos” (3 3 1 99 gc3b)

“Perquè com diu ella, se creen els guetos dels magrebins tots junts, dels búlgars tos junts i no aconseguim dirigir una mica això (...) però també són ells que fan els guetos i nosaltres no podem fer molt per a evitar-ho. (3 3 1 47 gc4a)

“S’acaben ajuntant amb ells mateixos i amb els que ja són problemàtics...” (3 3 1 86 gc4a)

4.7.2.2 Dimensión microcontextual

Bajo este concepto se engloban aspectos considerados, en la clasificación de los factores considerados, pertenecientes a un nivel más concreto que el anterior, con el fin de centrarse en un contexto más cercano y los protagonistas del estudio.

Los centros de enseñanza

Dentro de lo que se incluye como alusiones a los centros de enseñanza, se ha procedido a dividir los discursos, según se refieran éstos al propio centro o a

otros, dentro de este último epígrafe se incluye el debate entorno al tipo de régimen público o privado (o concertado).

Las representaciones del propio centro

Debido a la particularidad del tema “las representaciones del propio centro”, es obvio centrar el análisis partiendo de la distinción por centro al que se pertenece, considerando esta circunstancia, se articulan una serie de discursos, diferenciados principalmente por la situación en la que se encuentran los centros de enseñanza propios, aparecen así diferentes posiciones de lo que se considera un problema, en esto sí coinciden todos los sujetos del estudio, aunque unos lo ven más cercano que otros. En los párrafos siguientes se muestra un análisis de la articulación que aparece en cada uno de los centros.

Centro 1

Tal y como se indicó en los párrafos precedentes, este centro es el que presenta mayor proporción de alumnos inmigrantes, respecto al resto de la muestra objeto de estudio. La presencia de alumnos de este origen se vive en presente y primera persona; se tiende a aceptar la realidad tal y como se presenta, no existe un fuerte debate sobre que trayectoria puede seguir el centro y qué posibilidades de cambio se vislumbran.

Muchos de los docentes se esfuerzan por llevar a cabo su trabajo, dentro de las posibilidades que tienen, las dificultades a las que se enfrentan tienen como

consecuencia una gran desventaja, en comparación al resto de centros del estudio. En la actualidad no llevan a cabo ningún programa formativo sobre interculturalidad, ni otros similares para hacer frente al cambio, se consideran inmersos en el día a día del contacto intercultural, esta circunstancia les conduce a no demandar ni considerar necesario este complemento formativo.

A diferencia de los otros centros de infantil y primaria, los sujetos estudiados no viven con inquietud el futuro, dan por hecho que será peor que el presente. Consideran que el centro sirve de contención para que la inmigración no se extienda al resto de centros, en este sentido, se encuentran muy disgustados con la Administración competente, a la que hacen responsable de su situación, por la alta concentración de inmigrantes.

Consideran que el centro es una parte más del barrio, reflejo de la realidad que lo envuelve, aunque no se sienten identificados con el mismo, manifiestan que ellos hacen su trabajo, cumplen con su obligación como docentes, pero al mismo tiempo se sienten extraños en una realidad que no controlan, ante la que aparecen como sujeto pasivo y externo, que debe realizar una función con escasos medios ante una situación que califican como de desbordante.

Entran poco a valorar la situación del centro, admiten que no es la que más desearían y creen que el futuro todavía será más complicado. Veamos alguna de las declaraciones del equipo docente del centro en cuestión:

“Clar el nostre centre és com ‘la sede’ del boom de tot, sempre primer passa tot aquí i després s’estén cap a la resta de les escoles. (3 6 1 195 gc1a)

“Nos respecten, però perquè nosaltres respecten als nins, a les famílies i no tenim cap problema de què siguin d'un color o de l'altre...” (3 6 1 250 gc1b)

“ ...perquè no nos toca a nivell personal, és la nostra feina i fem el que nos correspon...” (3 6 1 35 gc1b)

“ ...però d'aquí cinc anys imaginar-vos com serà l'escola; els únics indígenes serem nosaltres i tots els demés seran immigrants...” (3 6 1 258 gc1a)

Centro 2

Los docentes son conscientes de que la escuela se ha nutrido principalmente de alumnos procedentes de otros barrios, han llevado a cabo un proyecto educativo de centro que ha propiciado esta circunstancia. La preocupación principal se centra en si en un futuro próximo podrán mantener esa clientela selecta, desde el momento en que el aumento del número de alumnos inmigrantes sea un hecho irreversible.

En la matrícula del curso 2007/08²⁶³ se empieza a vislumbrar el cambio del nuevo alumnado que se incorpora al centro, esto crea angustia entre el colectivo de profesionales. En general tienen una representación negativa sobre una posible elevada incorporación de alumnos inmigrantes, ven que el centro dejará de ser lo que es y esto aparece como un problema que crea

²⁶³ En el momento de poner a la práctica los grupos de discusión los docentes no disponían de estos datos, pero constataban de forma visual, en las colas para solicitar la matrícula del curso 2007/08.

incertidumbre. La Administración aparece como la responsable de este cambio. Tal y como muestran algunos fragmentos del discurso extraído de los grupos de discusión. Los que vienen a continuación se refieren a la situación de la escuela dentro del barrio hasta la actualidad:

“...l'escola durant molt d'anys no ha estat un reflex del barri (hace esta afirmación destacando su optimismo hacia que no será una realidad la entrada de un número excesivo de alumnos inmigrantes en la escuela), més bé una illa dins el barri...” (3 6 1 20 gc2b)

“L'augment d'immigrants és com a conseqüència de què l'Administració ha canviat les zones a les que pertanyen unes i altres escoles...” (3 6 1 25 gc2b)

“Nosaltres hem estat una de les escoles públiques, inclús de tota Palma, amb menys percentatge d'immigrants, clar ara se veurà el canvi amb la prescripció d'aquest curs que bé... perquè quan veus les coles de negres és graciós...”

- És que nosaltres hem tingut molta sort en aquesta escola (se refiere al hecho de no tener prácticamente inmigrantes)” (3 6 1 38-39 gc2b)

A continuación se presenta una síntesis del discurso entorno al cambio que se prevé y el temor que suscita:

“D'aquí a cinc o sis anys tot l'alumnat serà immigrant, i després que farem...? (3 6 1 63 gc2b)

“- La gent va acabant venint pel nostre projecte educatiu. El que passa és que el projecte educatiu haurà d'ésser més ample, haurà coses que les haurem de canviar.

- Però no és el mateix, haurà coses que ja no seran el mateix, és com quan tu vas a fer una conferència, en funció del públic faràs una cosa o faràs una altra. I interessarà a uns o a uns altres...

- Exactament, és a dir, si el públic canvia l'altra públic se te'n pot anar, perquè no és còmoda així com està la situació.

- Dur als teus fills a una escola que estigui a l'altra punta de Palma deixarà d'ésser interessant si el centre ha canviat, en un barri que ja sabem com està...

- Això pot contribuir a que les famílies que tenim més bones se'n vagin anant...”

(3 6 1 27-31 gc2a)

Centro 3

Es un centro concertado e intenta por todos los medios desvincularse de la imagen negativa que tiene del barrio, se define a sí mismo como un “centro isla” que acoge alumnos de otros barrios, que poco tienen que ver con la imagen preconcebida que tienen los alumnos de Son Gotleu. Se enfatiza el hecho de no tener alumnos de esta procedencia, así como de origen inmigrante, y los que hay, son distinguidos de la representación negativa que tienen sobre estos colectivos.

La defensa de su autoconcepto es no identificarse con el barrio, son un centro concertado con una determinada clientela, no son Son Gotleu, únicamente están ubicados en el barrio, pero ofrecen una enseñanza de calidad, este es el

mensaje que transmiten en su discurso diferenciador, respecto a una situación que califican negativamente. Veamos algunos fragmentos que así lo indican:

“Nosotros estamos fuera de los conflictos que pueda haber en el barrio, nuestro centro no está integrado en los problemas de la barriada, somos un poco isla...”
(361 23 gc3b)

A la hora de hablar del alumnado y su procedencia, en ese discurso diferenciador, surge alguna disidencia dentro del grupo, pero es inmediatamente censurada por el resto de integrantes, en un intento de mostrar una imagen positiva del centro:

“- Es que tenemos mucha gente que no es de Son Gotleu.

- Hay que son del Rafal, del Vivero, de Can Capas y de otros barrios...

- Pues yo, cuando he pasado las direcciones de mis niños, casi todos son de aquí!

- Bien, pero hay que son del Rafal, Can Capas... tal vez son también de Son Gotleu, pero de la zona más ancha, no de Son Gotleu, Son Gotleu (refiriéndose a la parte más deteriorada) de aquí hay, pero también de otros sitios.” (3 6 1 26-29 gc3b)

Incluso sus alumnos inmigrantes son diferentes de los que van a los centros públicos (hecho que posiblemente sea cierto a la hora de valorar el estatus de unos u otros alumnos), la cuestión radica aquí en que se intenta dejar bien clara esta circunstancia, para que no se confunda la posición social del centro; respecto a esta última, se busca la confirmación aludiendo a comentarios

realizados por personas externas al barrio, veamos alguna de estas referencias:

“Claro no es lo mismo que nosotros, porque los nuestros han elegido el centro, por tanto participan los padres, pero a ellos (refiriéndose a los centros públicos) les obligan a ir a esos centros y claro, luego hay una reunión de padres y no va nadie, los padres no participan.” (3 6 1 129 gc3b)

Refiriéndose al hecho de si encuentran diferencias en la desigualdad de género y el origen de los inmigrantes, la conversación vuelve a enfatizar que, aunque esto ocurra, los inmigrantes del centro son diferentes al resto:

“... los que tenemos en el centro, son gente muy avanzada, luego los maridos son muy majos y no...

- Los "negritos" que tenemos también, hay una familia que es de Guinea y muy bien. (3 6 1 97-98 gc3a)

Veamos un ejemplo sobre la referencia al centro aludiendo a una tercera persona y la confirmación negativa del barrio y positiva del centro:

“La semana pasada un policía me dijo: ¿dónde trabajas? Le dije el nombre del centro y me respondió: ¡ah en Son Gotleu, uf! Sin embargo le dices que el centro pertenece a uno concertado y ya dice “Ah, bueno... (3 6 1 79 gc3b)

Centro 4

El cuarto centro objeto de análisis imparte enseñanza secundaria, la presencia de alumnos inmigrantes es una realidad del día a día, a pesar de que la proporción no es tan elevada como en el centro de infantil y primaria “C 1”, lo cierto es que los docentes lo viven intensamente y forma parte de sus conversaciones cotidianas.

Ven con recelo lo que ocurre en el barrio y consideran el centro de enseñanza como un “oasis” dentro de éste, es decir, tienen una representación muy negativa de lo que es Son Gotleu, pero la experiencia directa con los alumnos procedentes del barrio no es tan negativa y crea una contradicción a la hora de relacionarse con éstos.

Respecto a la valoración del propio centro existen dos posturas un tanto contrapuestas, se ponen de manifiesto al analizar los discursos procedentes de los dos grupos de discusión, el compuesto por personal del departamento de orientación y otros especialistas, por una parte, y el del resto de docentes por otra.

Los que llevan a cabo tareas de orientación y apoyo mantienen una posición más crítica del centro y sus posibilidades de cara a facilitar la integración de los inmigrantes. Para éstos el centro no facilita la adaptación de los alumnos inmigrantes, desde el momento en que acaban formando parte de los cursos con alumnos más problemáticos. De esta forma se facilita el gueto, o más bien,

como indican, se reproduce el proceso de configuración de guetos que ya existe en el barrio.

Estos profesionales abogan por sistemas pedagógicos más flexibles de los que se tienden a utilizar, todo su debate referente al centro de enseñanza gira entorno a la barrera que representa el centro de enseñanza en su desarrollo actual y la poca implicación de los padres de los alumnos inmigrantes, como un factor negativo que viene a incrementar las dificultades que impiden una influencia positiva de la enseñanza hacia estos alumnos. Veamos algunas de las intervenciones de este grupo:

“...tot això fa que tu (...) des del centre s'intenta fer una feina, però per part de les famílies o l'entorn familiar que els hi ha tocat viure a aquests al·lots, queda com a molt aturat, i jo veig moltes dificultats, a nivell familiar, de recursos, d'habilitats socials, d'higiene i tot.. jo el veig com un cúmul de problemes i mancances de difícil intervenció.” (3 6 1 13 gc4a)

“El problema és si aquí, a l'escola, reproduïm els guetos, els guetos en el mateix centre, aquí està el problema, al centre reproduïm el gueto, aquesta seria la pregunta: "nosaltres reproduïm l'exterior?" (3 6 1 41 gc4a)

Por otra parte, el grupo compuesto por profesionales dedicados a la docencia no entra a valorar desde esa perspectiva de organización o política del centro, sus miembros consideran que éste es como un lugar de “paz”, cosa que les llama la atención respecto a la representación que tienen del barrio como un lugar conflictivo e inseguro, a pesar de que corroboran la existencia de

conflictos entre los alumnos, por motivos de pertenencia a minorías, no consideran que esto implique que se pueda valorar el clima que se vive en el centro de forma muy negativa.

Se muestran preocupados por el aumento de población inmigrante, no consideran justa la concentración sobre unos determinados centros, más que pesimistas respecto a esta situación, se muestran resignados, saben que no depende de ellos esa circunstancia.

El centro aparece como una liberación para los alumnos inmigrantes, parece que esta circunstancia está relacionada, con el hecho de dar por sentado que estos alumnos tienen escasas posibilidades y que la escuela se presenta como una oportunidad, independientemente de que estudien o no. Un lugar de liberación para algunos alumnos de minorías, en el que tienen un contacto con otra realidad distinta a la que están habitualmente acostumbrados. Veamos algunos fragmentos de su discurso:

“El tema de la immigració, de cada vegada és més fort, fa dos anys vaig estar tutor d'un curs que li deien "la ONU", perquè en 25 alumnes hi havia 15 nacionalitats.” (3 6 1 3 gc4a)

“El curiós és que les escoles són oasis de pau dins aquest barri, pareix mentida el clima de convivència que se crea dins dels centres escolars, amb aquest clima que hi ha de portes afora...” (3 6 1 65 gc4a)

“...per les nines musulmanes han estat una verdadera alliberació venir a aquest institut... (Lo deduce porque las niñas musulmanas que van al centro no llevan el pelo cubierto con el hiyab).” (3 6 1 15 gc4a)

La representación de otros centros

Si bien a través de la Plataforma Son Gotleu, los equipos directivos de los centros de enseñanza objeto de estudio, se encuentran mínimamente en contacto, esto no implica que exista una visión con cierto recelo entre éstos.

Hay que considerar que cada uno de los centros de enseñanza cuenta con unas características que los distinguen del resto, en concreto el mayor peso sobre esta “distinción”, visto el concepto desde una visión Bourdieuiana, en la que el hecho de ser un centro público o privado (en este caso concertado) o de tener mayor o menor presencia de alumnado inmigrante, es el motivo principal para mantener una distinción positiva sobre el resto; asociada ésta a la representación de una calidad en la enseñanza que se trasmite.

Centro 1

El Centro 1, de carácter público y con fuerte presencia de alumnado inmigrante, se representa a sí mismo como el típico centro público cargado de alumnos inmigrantes, considerado por el resto como un centro lleno de dificultades y con una oferta educativa de escasa calidad. Al resto de centros los representa como afortunados, su discurso sobre los concertados hace referencia a la insatisfacción de que éstos mantengan sus privilegios, a la hora de tener cierto

tipo de alumnado; ante los otros públicos se autorepresenta más negativamente que la valoración que tienen sobre éstos. Realmente es un centro que debe afrontar muchas dificultades, en comparación con otros de menor presencia de alumnos inmigrantes.

No aprovechan la comparación con otros centros para proclamar una identidad positiva frente a éstos, sino todo lo contrario, se autorepresentan negativamente a través de la referencia a otros centros de enseñanza. Veamos algunos ejemplos de su discurso:

“Els del Pont de moment s’estan salvant, però els hi queden dos ‘telediaris’ així de clar, no podran fer res, ni alhora de triar alumnes ni res...” (3 6 2 194 gc1a)

Aparece incluso la comparación con escuelas similares, en cuanto a presencia de alumnado inmigrante, pero aún así, la autorepresentación es negativa, en este caso se utiliza la alusión al origen de los inmigrantes y las diferencias en cuanto a integración, interés por la escuela y conocimiento de la lengua:

“- A altres escoles de Palma tots són sud-americans...

- Sí però ja és una gent que s’integra més, perquè ja sabem com són (...) tenen més interès per l’ensenyança (...) a més dominen la llengua castellana... (3 6 2 259-260 gc1b)

Centro 2

El Centro 2 con escasa presencia de alumnado inmigrante, utiliza la referencia a otros centros públicos para mantener su identidad positiva, de esta forma diferencia también el tipo de padres y alumnos que forman parte de la comunidad escolar. Aparece el nivel y calidad educativa que ofrece la escuela relacionada directamente con la excesiva presencia de alumnado inmigrante.

Los otros centros públicos con fuerte presencia de alumnos inmigrantes se encuentran representados negativamente, desde el punto de vista de capacidad de transmisión pedagógica, por estar inmersos en otros muchos problemas de tipo organizativo, e incluso asistencial de los propios alumnos y sus situaciones socio-familiares.

Aprovechan la referencia a otros centros que se encuentran en lo que consideran “una situación complicada” para augurar en parte lo que les puede ocurrir a ellos, que aparece constantemente en su discurso: “la huida” de familias autóctonas del propio centro, una vez empieza a aumentar la población escolar de origen inmigrante. Veamos algunos fragmentos de su discurso:

És que aquí el nivell de violència no és tan gros com el d'altres llocs, jo vaig estar a una escola del Polígon de Llevant i allò era molt pitjor...” (3 6 2 69 gc2b)

“- És que d'aquesta escola la gent fuig (se refiere a una escuela con una elevada proporción de alumnos de origen inmigrante) i te ve cap aquí i el te conta: “és que no podem continuar duent als nins a aquella escola...” no és una visió racista, és que és molt perillós...

- La mestra se deu pujar per les parets, la pobra!

- Ella diu que és la seva feina, però ja me diràs... això no és cap tipus d'integració, això és un desbarat! I què pot esperar de la gent, és normal, jo no puc dur els meus fills a una escola així, perquè el que penses és que l'escola no és només relació, també hi ha educació i té la seva importància... i clar hi ha molta de gent que se'n va..." (3 6 2 48,51,52 gc2b)

Centro 3

El Centro 3, es un centro concertado, hace uso de esa condición para mantener una distinción positiva frente al resto, en realidad lo que hace es aprovecharse de la representación compartida por todos, el hecho de poder seleccionar, de forma más o menos formal y de que sean escasos los de origen inmigrante, implica la consideración, no sólo de que se está en condiciones de ofrecer una educación de calidad, sino de que esto ocurre.

Se recalca continuamente el hecho de la diferencia, "nosotros no somos un centro público, no tenemos sus problemas, ni sus alumnos inmigrantes" es un mensaje oculto, en ocasiones incluso puesto de manifiesto, que aparece con frecuencia en el discurso de los docentes.

Centro 4

Las valoraciones puestas de manifiesto en este centro se refieren al discurso entre centros públicos o privados (o concertados), tratadas en el epígrafe siguiente.

Públicos y concertados

Existe un desigual reparto del alumnado inmigrante, que al final viene a reforzar la dicotomización entre escuelas públicas y concertadas, las primeras, más afectadas por esta situación, se encuentran fuertemente resentidas, mientras que las concertadas evaden entrar en el debate sobre la cuestión, y cuando lo hacen se basan en argumentos que buscan presentar la realidad dentro de la “normalidad”²⁶⁴.

El discurso gira en torno a los privilegios de unos y los problemas de otros, la selección de los alumnos, aunque sea por métodos ocultos, es imposible de practicar, mientras que este hecho es continuamente denunciado en las argumentaciones expuestas por los docentes de centros públicos, a la hora de valorar las medidas que toman los centros concertados, para evitar tener determinado tipo de alumnado.

La Administración aparece como la principal responsable de esta situación, los ataques hacia la Conselleria d'Educació i Cultura son muy duros, existe un fuerte resentimiento contra esta Institución, por lo que consideran los docentes como “falta de interés, por dar un giro a la concentración de alumnado inmigrante”.

Dentro de esta distinción que establecen los centros, en función de su titularidad, los docentes de los centros públicos, a pesar de mostrar un discurso

²⁶⁴ Normalidad entendida desde el punto de vista de considerar como algo lógico el reparto de alumnos inmigrantes de forma desigual y el mantenimiento de ciertos mecanismos ocultos, que favorecen el acceso de estos alumnos a los centros públicos y dificultan el acceso o la permanencia de éstos en los centros concertados.

negativo, respecto a su situación, no revelan un autoconcepto negativo, frente a los docentes de los centros concertados, sino todo lo contrario, consideran que es su alta profesionalidad lo que les permite superar una situación complicada, que mantiene a prueba su valía y pone en cuestión la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros de titularidad pública (no concertados).

En este caso, el discurso generalizado de la escuela pública coincide en sus apreciaciones, por lo que el análisis se presenta de forma conjunta, sin considerar apreciaciones, en función de la pertenencia a diferentes centros.

Veamos algunos fragmentos del discurso mantenido por los grupos de docentes de los centros públicos:

“La pública és un gueto i les concertades no en tenen cap...” (3 6 3 73 gc2a)

“Un altre problema és la concentració d'alumnes immigrants dins el que és l'escola pública, és que als immigrants ja no els hi trobes a determinades escoles perquè no els hi deixen ni arribar i si arriben a la mínima procuren llevar-se'ls d'en mig, i "ala cap a una altra escola, nosaltres només volem els bons..." i així se van acumulant a l'escola pública.” (3 6 3 30 gc4a)

“Sí las privadas van muy alerta de seleccionar al personal ‘déjame seleccionar a los clientes y ya verás como hago un buen negocio’...” (3 6 3 32 gc4a)

“A mi que me surtin dos metges o dos advocats d'un centre privat o concertat, no té cap mèrit, ara bé, que te surtin d'aquest centre, de alumnes que pertanyen a una minoria, té molt de mèrit...” (3 6 3 21 gc4b)

“No és el mateix explicar, eh! Fer de docent, eh! A diferents centres, uns amb els bons i altres amb els immigrants i demés, i amb això ja l'he dit tot, eh! (23:55) a mi m'agradaria veure aquests docents aquí, en aquest centre; què ferien...?” (3 6 3 38 gc4b)

“... les privades controlen, un informe de religió i no sé què... no t'entrarà cap, el tenen tot controlat, clar no hi ha cap negre allà, perquè no volen fer religió, o tal vegada sí, no ho sé, però en general no...” (3 6 3 34 gc1b)

Como se puede apreciar, en general los docentes, que pertenecen a los centros públicos, mantienen un discurso que muestra el descontento ante las diferencias entre unos y otros centros, públicos y privados o concertados. Se quejan de las posibilidades con las que cuentan los concertados a la hora de poder seleccionar su alumnado, algo a lo que ellos no pueden optar, se representan a sí mismos como víctimas de una situación, a la que se ven abocados, sin contar con la capacidad de influir sobre su realidad.

Los centros concertados, por su parte, definen la situación de la distribución del alumnado como algo lógico y natural, incluso recriminan la posición de algún centro público que carece de población escolar de origen inmigrante, acusándolos de poner trabas para que esto no ocurra. Estos centros, a pesar de tener subvencionadas las plazas a las que optan los alumnos, no se ven

dentro de la oferta pública y, por tanto, consideran que de su política depende la buena trayectoria de los centros, dentro de ésta línea aparece la calidad de la enseñanza y el tipo de alumnado matriculado en el centro como una condición de la que depende su propia existencia independiente.

Conflicto social y la representación como problema

Todos los docentes citan en multitud de ocasiones la palabra “conflicto” como si fuera algo que se espera de su discurso sobre la inmigración y la escuela, relación a que añaden la existencia de un contexto social tan característico como el del barrio de Son Gotleu. Al mismo tiempo, se apresuran a confirmar la inexistencia de conflicto en los centros de enseñanza, sobre todo en el caso de los de infantil y primaria, en secundaria se confirma la presencia de cierto conflicto social, aunque se pone también de manifiesto su escasa incidencia, incluso se sitúa dentro de la normalidad.

Prácticamente no existe conflicto en los centros, los que parecen tener una representación más formada sobre esta circunstancia son los docentes que pertenecen a la concertada, sobre lo que parece que debe ocurrir en la pública.

La alusión a “problema”, igual que ha ocurrido al analizar el discurso que aparece en los medios de comunicación escritos, en este caso, en el que se produce en los grupos de discusión, vuelve a tener una importancia notable, no existen diferencias entre los docentes por su pertenencia a uno u otro centro de enseñanza, los temas sobre los que se tiene una representación de “problema”

son diversos, dentro de los relacionados con el contexto en el que se enmarca la vida cotidiana de los centros.

La alusión a las diferencias idiomáticas aparece en un lugar destacado, al tratar con alumnos que no sólo no dominan el catalán, sino tampoco el castellano, las dificultades se incrementan, incluso aquellos docentes que no tienen alumnos de este origen, tienen representado el problema de la lengua que se muestra como una asociación indivisible: alumno inmigrante / problema de comunicación. Podemos ver como aparece esta circunstancia en el discurso siguiente:

“...fins ara l'únic que havien de fer era una immersió dins el català, el problema és que ara nos trobarem amb una gent amb la que tindrem que fer una immersió en català i en castellà, per a què te n'entenguin (...) i que amb les famílies costarà molt entendre's.” (3 10 30 gc2b)

La concentración, la configuración de guetos que dificultan la interacción dentro de un contexto normalizado²⁶⁵ entre alumnos inmigrantes y autóctonos, es una preocupación importante que además se asocia con dificultades para mantener un nivel académico aceptable y unas condiciones óptimas para la práctica docente.

“...amb tanta concentració el nivell baixa irremediablement, això és un perjudici cap als altres alumnes, aquests s'acaben marxant i encara se fa més gueto

²⁶⁵ Entienden por un “contexto normalizado” aquel en que la mayoría sería de origen autóctono y sólo un pequeño porcentaje correspondería a alumnos pertenecientes a minorías.

amb els immigrants (...) la concentració té unes conseqüències imprevisibles...”

(3 10 45 gc1b)

Existe un consenso general sobre la relación directa entre inmigrantes de Son Goteu y situación socio-familiar complicada, aunque tampoco puede generalizarse esta circunstancia, y menos desde la representación tan negativa como la que aparece en los discursos.

“...l'entorn familiar que els hi ha tocat viure a aquest al·lots, queda com a molt aturat, i jo veig moltes dificultats, a nivell familiar, de recursos, d'habilitats socials, d'higiene i tot.. jo el veig com un cúmul de problemes i mancances de difícil intervenció.” (3 10 13gc4a)

Otro de los temas a los que se alude, tiene que ver con la incorporación a los centros, el hecho de que algunos lo hagan fuera del período normal de matriculación, origina desequilibrios en el transcurso de las clases. Ésta es una queja más de los docentes:

“Uns dels problemes d'aquest alumnat és també la incorporació tardana, arriben aquí un parell de mesos després de què hagi començat el curs.” (3 10 28 gc4a)

“Els immigrants tenen això, tenen aquest problema, molts han passat per tres o quatre escoles o instituts abans de venir aquí...” (3 10 30 gc4a)

La inmigración en sí se trata como problema multidimensional, en el que diversas circunstancias parecen solaparse dando lugar a situaciones extremas que alteran “la normalidad” en los centros. Los alumnos aparecen representados en el grupo de “los malos alumnos”, irremediabilmente condenados a ser situados en esta esfera de escasas posibilidades de éxito:

“ Són molts problemes diferents (...) a nivell d'alumnat els centres pateixen les conseqüències...” (3 10 28 gc1b)

“ Quan arriben aquí necessiten formar part d'un grup, i aquí se torna a reproduir el problema, s'acaben ajuntant amb ells mateixos, i amb els que ja són problemàtics...” (3 10 86 gc4a)

“ No s'ajunten amb els bons (...) sinó amb els que són com ells i clar això fa més difícil que puguin canviar...” (3 10 78 gc1b)

La responsabilidad de la Administración

La Administración aparece unánimemente, en todos los discursos de todos los grupos, como la máxima responsable de una situación que asfixia a los centros de enseñanza y altera su normalidad (así aparece representada por los docentes) se habla de concentración, de falta de recursos, aunque tampoco se tiene muy claro los que se precisan y si éstos serían o no efectivos, también se le acusa de ser benevolente con los propios inmigrantes, dándoles plaza allí donde otros no pueden entrar porque está el cupo completo, además, los centros públicos acusan a la Administración de mantener un trato desigual que

favorece a los centros concertados y perjudica a los públicos. Veamos como se expresaban algunos de los docentes:

“ ...al final no se farà res perquè a la Conselleria ja li va bé que hagi unes que els hi vagi molt malament i que hi hagi unes altres que se salvin de tot això... (3 7 42 gc2a)

“S'hauria d'exigir a la Conselleria que fes alguna cosa amb això, perquè hi ha una realitat, mireu el cas d'Anglaterra, han fet guetos...” (3 7 79 gc2b)

“Jo aquest voluntarisme dels mestres de convèncer als pares per què no faltin a l'escola, està molt bé, però no basta, se necessita la implicació de l'Administració...” (3 7 92 gc2a)

“És que inclús sent xerrar a l'inspector d'educació mateix, que et diu que no passa res, que l'únic que hem de fer és esperar que passi una generació, és increïble que el Govern o el que sigui no imposi unes regles de lloc, que simplement se limitin a esperar que el temps passi i les coses tornin al seu lloc.” (3 7 76 gc1b)

“Y luego el Ayuntamiento, o quién fuese, si realmente se preocupara de este problema (...) que hagan algo real para que se integren...” (3 7 62 gc3b)

“Clar la culpa de tot és de l'Administració, però això ja és entrar en temes polítics...” (3 7 198 gc1a)

“La Conselleria no deriva ningú dels immigrants de classe baixa a les concertades, o els hi deriva a les quatre concertades més dolentes...” (3 7 79 gc2a)

“ Estan enganyant a tota la societat dient que reparteixen els alumnes immigrants, és mentida perquè les concertades prenen mesures per què això no els hi passi...” (3 7 36gc4b)

Como puede observarse, en estas declaraciones, los docentes vuelcan todas sus protestas hacia la Administración, pero al mismo tiempo puede vislumbrarse un discurso que reconoce abiertamente una situación problemática, en la que el centro de la controversia es la presencia de alumnos inmigrantes. En el epígrafe siguiente se analiza como se representa al alumnado inmigrante.

El alumnado inmigrante

Llegados a este punto del análisis, es interesante ver la forma en que quedan representados los alumnos inmigrantes como tales, es decir como condición de alumnos, la opinión que tienen los docentes sobre éstos, su experiencia, qué información se constituye dentro de esa estructura psicosocial que es la representación social.

Una vez revisados los textos, no se encuentran diferencias notables entre los docentes de unos u otros centros, o niveles distintos de enseñanza, la opinión,

o mejor la representación, parece gozar del consenso dentro de los sujetos de la muestra.

Normalmente existe una visión negativa sobre este colectivo, cuyas causas de esta desdicha les sitúan entre el grupo de los “malos alumnos”, con escasas esperanzas de que puedan obtener éxitos académicos, hay que buscarlas en el exterior, son situaciones familiares, sociales, culturales, económicas, etc. las que condenan a estos alumnos y les niegan las posibilidades de ascenso social. Los docentes en su discurso generalizan estos factores externos a todo el colectivo y se dirigen hacia éstos a la hora de establecer argumentos sobre los factores que inciden negativamente en estos alumnos.

El discurso se centra en diversos temas, como es el caso de hablar de estos alumnos refiriéndose a su forma de expresarse y a su origen social problemático:

“ ...n’hi ha que tenen un xerrar violent (...) clar, són nins amb mancances d’educació, han arribat en unes circumstàncies difícils, són nins que se troben desplaçats...” (3 1 61 gc2b)

“són nins que estan tot el dia al carrer i agafen tot el que passa allà i parlen com els de les pel·lícules...” (3 1 57 gc2b)

Son alumnos definidos por sus carencias, sobre los que no se tienen demasiadas esperanzas:

“Són alumnes que tenen dificultats culturals, socials, familiars...” (3 1 24 gc4a)

“...estan estigmatitzats i això els hi fa ésser d’una determinada manera (...) té difícil solució” (3 1 54 gc1b)

“ ... no podem dir que com els fills ja parlaran català seran diferents als seus pares...” (3 1 97 gc2a)

De la misma forma que ocurre a la hora de hablar sobre los inmigrantes en general, el discurso va estableciendo diferenciación entre unos y otros alumnos inmigrantes, en función de su origen geográfico; en virtud de esta clasificación, los alumnos son valorados en todos los niveles educativos, la peor posición es ocupada por los de origen magrebí, si nos centramos en secundaria, estos aparecen junto a los de ciertos países latinoamericanos, como son colombianos y ecuatorianos:

“ ... no és igual un àrab que altres immigrants...” (3 1 36 gc2b)

“ No se pot considerar ‘ en el mismo saco’ un magrebí amb un argentí, per molt que vulguin considerar a tots iguals (...) ells ja no deixen que els consideris així (...) pel seu comportament, per la seva forma de ser i actual...” (3 1 30 gc1b)

Cuando se habla de subsaharianos, clasificados la mayoría de veces por los docentes como “negros o negritos” únicamente aparecen las condiciones sociales precarias, el comportamiento de estos alumnos no es objeto de análisis negativo:

“...són de Senegal i venen en pitjors condicions que els que han vingut fins ara, aquests venen ‘con lo puesto’, és a dir, sense res, pitjor que els altres, jo no és que ho sàpiga per què l’hagi vist, a mi me l’han contat...” (3 1 33 gc1a)

Los padres de alumnos inmigrantes

A pesar de que este epígrafe hace referencia a los padres de alumnos inmigrantes, el discurso de los docentes en ocasiones tiende a presentar una dicotomía constituida básicamente por padres autóctonos – padres inmigrantes. El fin que se persigue es el de obtener unos argumentos adecuados, para poder comparar ambos colectivos y enfatizar, de forma más notoria, las carencias de los padres inmigrantes.

Se comparan dos grupos, buscando el consenso, al presentar el exogrupo enfrentado a los que pertenecen al endogrupo (los padres autóctonos), de esta forma se busca la inmunidad al romper con lo “políticamente correcto”, presentando un discurso en el que los padres inmigrantes aparecen como un factor de influencia externa a la propia escuela, que se convierte en una dificultad más, a añadir a las que componen la compleja estructura de circunstancias que rodean a los alumnos inmigrantes.

Los padres autóctonos, en el discurso docente, se presentan de forma positiva, incluso víctimas de una situación que les perjudica, de ahí que acaben marchándose de los centros, en los que se incrementa el número de alumnos de origen inmigrante.

“ ... pot contribuir a què les famílies que tenim més bones se’n vagin anant...” (3 16 23 gc2a)

“Clar, és que si elensem, nosaltres com a pares, volem que els nostres fills s'eduquin amb aquestes situacions...?” (3 16 25 gc2a)

“ Jo entenc perfectament que estiguin espantats...” (3 16 82 gc2a)

A continuación se presentan algunas de las citas sobre padres de origen inmigrante:

“ No siguen las normas del colegio, los llevan allí como si fuera un aparcamiento...” (3 16 35 gc3)

“ Què passa amb els immigrants? Doncs que no hi dediquen temps als fills...” (3 16 33 gc4b)

“ Pareix que l'escola té l'obligació de guardar als seus fills, n'hi ha que deixen aquí als infants como si això no fos més que una guarderia i no se preocupen més, ni participen en res...” (3 16 6 gc1a)

“ Els pares no participen! No els interessa l'escola ni el que se fa aquí... (3 16 65 gc1b)

También surgen diferencias por origen geográfico, los fragmentos que se presentan pertenecen a docentes de secundaria, sitúan a los de origen magrebí y ecuatoriano como los colectivos que más se desentienden de la educación de sus hijos, pero con diferencias, en el caso de los procedentes del Magreb, se tiene una visión más negativa, “ los padres no creen en la escuela”, en el caso de los ecuatorianos, lo que expresan es una actitud que tiene como resultado una mala educación para sus hijos, no tanto el rechazo hacia la escuela como una cultura que choca irremediabilmente con el sistema escolar y lo que allí se pretende difundir, veamos algunos fragmentos del discurso:

“La implicació de les famílies és molt poca, en el cas dels magrebins...

- En el cas del llatinoamericans²⁶⁶, la terrible frustració de mares que han vingut deixant allà part de la família, fent aquí 10 hores de feina de neteja, han entès malament que el millor que podien fer per als seus fills, era posar-los a l'escola, donar-les tres euros cada dia i comprar-les tot...

- És que això és Europa, no és el Paradís! malentenen que l'esforç que elles fan variarà la situació dels seus fills

-Respecte als sud-americans, venen perseguint 'el sueño americano' és a dir, el somni consumista, simplement, i no crec que les mares venguin amb l'idea de donar-les una educació” (3 16 64-66,69 gc4a)

La práctica docente

Todo este cambio social, que implica la incorporación de alumnos de origen inmigrante en los centros de enseñanza, es vivido por los docentes con

²⁶⁶ Se refieren a madres de origen ecuatoriano.

preocupación, si hay un concepto que define sus discursos, ese es el de “dificultad”, todo se resume a dificultades que antes no tenían y ahora tienen.

Es un discurso fatalista, con escasas vías que presenten alternativas para reconducir la situación. Estas dificultades a las que se refieren se agrupan en torno a temas relacionados con la falta de comunicación, las dificultades de organizar esta heterogeneidad, el aislamiento de la escuela para hacer frente a nuevas situaciones.

Aparte de las dificultades mencionadas, el discurso transcurre por una vía complementaria a la anterior, la presentación de los actores, nuevamente aparece de forma distinta, en este caso los docentes se presentan a sí mismos como sujetos pasivos de una realidad que no controlan. Aparecen así como víctimas de una problemática, en la que además se pone a prueba su valía como docentes, esto se traduce en una especie de presión social sobre lo que se espera de ellos y su trabajo.

Veamos como se estructuran los distintos temas por los que transcurre este discurso:

La falta de comunicación, ya sea por la inexistencia de interacción con los padres, debida a lo que se define como escaso interés de éstos, o por el desconocimiento del idioma, que se presentaría como una barrera favoreciendo la inexistencia de contacto por parte de éstos.

“ Però a mi el que me preocupa dels immigrants és que no te pots ni comunicar amb ells, no serveixen de res les reunions...” (3 8 71 gc2b)

“ ...el contacte amb els pares és més fred (...) o no sé... diferent...” (3 8 54 gc1b)

Las carencias en la comunicación también aparecen a la hora de dirigirse a sus alumnos, aunque éstas no son citadas con tanta frecuencia.

“ ...él da dibujo y el nivel es bajísimo, porque claro, no te entienden! A veces coge a alguna alumna y la utiliza como traductora...” (3 8 123 gc3b)

Las dificultades asociadas a la capacidad de organización, no cabe duda de son uno de los principales aspectos que repercuten en que el docente pueda llevar a cabo su práctica como tal, implica la existencia de una organización de las materias y de la propia clase.

“A mí no me gustaría ser maestra de uno de esos colegios con tanto inmigrante, ya me dirás como te organizas...” (3 8 122 gc3a)

La escuela se presenta como el único agente que actúa frente a esta situación, cargado de problemas y sin recursos para ello. Existe una queja unánime sobre la imposibilidad de desarrollar una práctica docente adecuada, poniendo de manifiesto la escasez y baja calidad educativa que se puede transmitir en estas circunstancias.

Los docentes evaden cualquier responsabilidad sobre los resultados académicos que puedan sacar estos alumnos, manifestando la existencia de factores externos a la propia escuela, como puedan ser los referidos a la familia de éstos u otras circunstancias socioeconómicas, que estarían actuando en contra de ésta y de lo que intenta transmitir. Los docentes aparecen como actores pasivos, víctimas de su propia responsabilidad como educadores y transmisores de unos valores y conocimientos que no pueden garantizar. Veamos como se articulan estos argumentos en las manifestaciones de los sujetos:

“... te trobes amb uns problemes que dificulten la teva feina...” (3 8 82 gc2b)

“tenen altres dificultats culturals, socials, d'aprenentatge i encara és pitjor, és una tasca molt difícil i complexa (7:15) i no basta només amb l'escola...” (3 8 16 gc4a)

“Clar i amb aquestes situacions, tu dius: "i ara he d'anar jo a punyir de si aquest al·lot ha fet els deures (...) si tal vegada no té ni per berenar i a més a tingut que posar ell la rentadora..." i jo això sí que el noto molt amb els immigrants...” (3 8 35 gc4a)

“...però això no és culpa del professorat (refiriéndose a la falta de interacción entre los alumnos, en función de su origen geográfico) és de l'alumnat, perquè el sistema de valors...” (3 8 42 gc4a)

“...amb aquest problemes de la immigració els que paguem els plats romputs som els educadors...” (3 8 10 gc4b)

“Així no se pot fer feina (...) no te pots responsabilitzar dels continguts que puguis transmetre (...) això és horrorós!” (3 8 51 gc1b)

Nivel y rendimiento académico

No existen diferencias entre los docentes al afirmar el bajo nivel académico que presentan estos alumnos y las escasas posibilidades con las que cuentan, todos coinciden en relacionar alumnos inmigrantes con baja calificación académica y escasas posibilidades de éxito. No se considera que la escuela pueda influir tanto como para reorientar esas dificultades hacia mejoras educativas suficientes.

Tal y como se ha comentado anteriormente, son factores externos los que aparecen en este juego de relaciones, ganando la partida a la escuela, una escuela por otra parte, cargada de problemas, incapaz de atender al cambio que se está produciendo, lo que viene a empeorar más las expectativas de éxito académico que se puedan esperar de este alumnado en concreto.

Veamos algunas de las dificultades que, en opinión de los docentes, presentan estos alumnos:

“ - Ara per ara jo considero que l'èxit acadèmic dels alumnes immigrants serà molt dolent...”

- Hem de dir una cosa, el nivell d'aquests països és molt més baix...
- Clar, aquest és el problema del rendiment acadèmic, per ells l'educació no és una prioritat...
- Nosaltres que podem fer, doncs res, adaptar-nos al que nos vengui, després el percentatge d'èxit o fracàs, doncs vendrà en relació a la concentració, al nivell socioeconòmic de la família..." (3 14 75-76,81,83 gc2b)

" - ...aquests alumnes baixen el nivell de l'aula i això perjudica als demés alumnes... "

- Jo no vull que el meu fill vagi a un centre que perquè hagi alumnat immigrant el nivell sigui inferior (...) això és hipotecar el futur dels nostres fills." (3 14 32-33 gc4b)

4.7.3 Articulación, análisis y conclusión de los datos obtenidos

Una vez se ha procedido a un primer análisis de los datos obtenidos sobre el análisis de prensa y la información recogida a los docentes, se procede en este apartado a presentar una breve articulación de estos resultados, con el fin de establecer ciertas relaciones discursivas que puedan darse en una u otra esfera.

Partiendo de las conclusiones a las que se ha llegado, se pretende revisar las hipótesis iniciales, con las que se inició esta investigación, ver en qué medida se aproximan a la realidad concreta, captada en el marco en el que se ha desarrollado el trabajo empírico, qué diferencias se han encontrado y cómo se

relacionan las variables entre sí, influyendo en unos u otros resultados.

Recapitulemos las hipótesis iniciales:

- La existencia de representaciones sociales sobre los inmigrantes a un nivel superior, en este caso en la prensa escrita, como fuente de importancia en la dinámica discursiva social dominante, consideradas interesantes para esta investigación, por formar parte del espacio en el que también interactúan los docentes.
- La identificación de factores comunes en las representaciones sociales de la prensa y en las que acontecen en el colectivo docente, afirmando así la hipótesis anterior en la que se afirma la existencia de un espacio ocupado por un discurso difusor de valores dominante, del que también participan los docentes, a un nivel más concreto, dentro de su ámbito de actuación.
- Discurso docente, se plantea la existencia de dicho discurso, armado ideológicamente, sobre la base de la pedagogía escolar, el funcionamiento de la institución como tal, el estatus social en el que se insertan los docentes, el rol que desempeñan como educadores, con la responsabilidad social adscrita a su profesión, en cuanto al hecho de transmitir unos conocimientos que aparecen junto a unos “valores dominantes”, entre los que se encuentran aquellos propios de la “cultura autóctona”, considerada así por los sujetos. Discurso docente, cuya estructura mantiene algunos patrones comunes, con variantes en función de la realidad concreta y la presencia de inmigrantes en el centro propio.

- Representaciones sociales, la existencia de representaciones sociales en los docentes, que permiten ordenar la nueva realidad, en la que aparece la población inmigrante. La típica clasificación de los alumnos, por parte del docente, entre “buenos y malos alumnos” se amplifica y diversifica, con nuevas clasificaciones, en las que adquiere un peso importante la tipología basada en el lugar de origen, distinguiendo entre autóctonos e inmigrantes, dentro de los que aparecen diversas categorías.
- La representación social de los inmigrantes y la influencia sobre la relación mantenida entre docentes y familias de inmigrantes. Manifestándose una inconcordancia cultural entre ambos que dificulta la interacción simétrica.
- El contexto social, representado por un barrio como el de Son Gotleu, aparece en la representación que manifiestan los docentes sobre los alumnos.

4.7.3.1 Las representaciones en la prensa y su presencia en el discurso docente

Uno de los objetivos metodológicos que perseguía este estudio, es el de poder acceder a representaciones sociales, sobre la población de origen inmigrante extracomunitaria, desde diferentes vertientes, una más global, centrada en las corrientes de opinión que confluyen con las noticias y el discurso que aparece en la prensa, sobre temas en los que aparece de manera preeminente la inmigración; otra más específica, centrada en un colectivo concreto, el de los docentes de educación obligatoria, pertenecientes además a un espacio

urbano característico, un barrio de Palma con elevado nivel de dificultades sociales, donde además la inmigración tiene una fuerte presencia poblacional.

Se trata de ver cómo se articulan ambos discursos, el de la prensa escrita, por un lado, y el que aparece en el colectivo de docentes que realizan su actividad en el barrio de Son Gotleu, por otro.

En ambos discursos se repiten una serie de “temas de representación”, si bien los docentes hacen más hincapié en aquellos que se encuentran relacionados con su contexto, por otra parte, también es normal debido a que es dentro de éste en el que se ha llevado a cabo el trabajo de campo, por tanto los docentes hablaban en el estudio de los inmigrantes bajo un enmarque concreto, en este caso el escolar y el contexto que le concierne.

La inmigración es un problema, así aparece citada en el 11% de los artículos de prensa analizados, los docentes también coinciden en esta apreciación, en su discurso, alusiones a conceptos como integración cultural, situación de ilegalidad o educación, entre otros, aparecen en las diferentes representaciones sobre los inmigrantes y la concepción de la inmigración como problema.

La integración es vista como la necesidad de que adopten la “cultura autóctona”, la amenaza sobre ésta se ve condicionada “por la falta de interés” de los inmigrantes por conocerla y, por tanto, de adaptarse. Así pues, continuamente se habla de esta utopía, el ideal que solucionaría todos los problemas, cerrando la vía a otras opciones posibles, enmarcadas en otro tipo

de planteamientos más abiertos y realistas, que si bien aparecen en el propio discurso de los docentes, ocurre muy poco en ese sentido, tal vez por el peso que ejerce el consenso con lo socialmente dominante, por la falta de conocimiento sobre otras prácticas más interculturales, o en realidad por la dificultad de aplicar modelos que chocarían con la propia estructura y pedagogía escolar y su forma de funcionamiento.

Se da un peso muy importante al conocimiento de la lengua catalana, como forma de percibir la integración, parece que todo gira en torno a la idea del binomio lengua catalana = integración, cuando se dejan muchos otros factores sin considerar, se plantea así un proceso un tanto complicado, ya que no se consideran posibles grados de integración, de esta forma se concentra toda opción por la obligatoriedad de poder comunicarse en esta lengua, como condición *sine qua non* para tener una visión del exogrupo menos amenazante, o si se quiere más preocupada por acercarse a la “cultura dominante”.

Aparecen diferencias notables entre las representaciones de unos u otros inmigrantes, determinadas por el origen geográfico, entre éstas el grado de integración aparece entre las más llamativas. En la prensa escrita las diferencias se extienden a todos los aspectos tratados, los inmigrantes, siempre reagrupados subjetivamente por su origen geográfico, son adheridos a unas u otras prácticas bajo esta premisa, así aparecen diferencias incluso al tratar el tema de la prostitución, si ésta es “callejera” o de club, si ésta es perjudicial o no, etc.

La representación de la distinción, basada en la cultura representada y asociada a unos u otros colectivos de inmigrantes²⁶⁷, permite a la trama discursiva establecer y justificar la asociación con unas u otras prácticas y, al mismo tiempo, la distancia con la población autóctona. Al igual que en la prensa escrita, entre los docentes se mantiene un discurso diferenciador, en aspectos tales como la integración, en este sentido marroquíes, junto con los procedentes del África Subsahariana y los orientales, aparecen como los peor valorados, estos grupos se encuentran también entre los peor valorados en la prensa escrita.

La conducta de los inmigrantes no siempre es la apropiada, en el discurso de la prensa esto aparece con gran relevancia y preocupación, en el discurso docente se tiende a ver desde una visión un tanto derrotista, “la forma de actuar es la que es” “son inmigrantes”, “que podemos esperar de un barrio como éste”, esta premisas aparecen con frecuencia afirmando una realidad que irremediablemente conduce a toda una serie de consecuencias negativas. Así podemos encontrar multitud de ejemplos y anécdotas relatadas por los docentes, llenas de matices en los que se pone de manifiesto toda una serie de acciones introducidas en un contexto subjetivamente elaborado por los narradores, que permite una justificación del por qué de una conducta no correcta.

Aunque esto ocurre mayoritariamente al hablar de la inmigración en general, siempre de los inmigrantes y sus acciones fuera de la escuela, sean adultos o

²⁶⁷ Se da por hecho la existencia de una determinada cultura compartida por cada uno de los inmigrantes, cuya adscripción depende única y expresamente a su origen geográfico.

no, cuando se cita el centro y lo que allí ocurre, éste y los docentes entran a formar parte del juicio que se pueda elaborar, ante esta circunstancia el discurso si es negativo se refiere, en multitud de ocasiones, a lo que ocurre en otros centros, y si es en el propio, los docentes aparecen como sujetos pasivos de una situación ante la que no pueden hacer nada, la responsabilidad siempre es del exterior y ellos no pueden establecer medios para cambiar una realidad que les viene dada.

Algo similar se pone de manifiesto en los discursos elaborados en la prensa escrita, en este caso es “la sociedad de acogida” la que aparece representada como sujeto pasivo de una situación ante la que es imposible reaccionar, frente a los inmigrantes, sujetos activos de una situación que nos perjudica.

Las etiquetas, como forma de identificar a los inmigrantes con toda una serie de connotaciones adheridas a su persona, son utilizadas en multitud de ocasiones, en la prensa aparecen continuamente concepciones como “sin papeles, ilegales, invasión, entre otras, en el discurso docente a demás de estas etiquetas aparecen las propias de la cercanía a los protagonistas, así pues se tiende a hablar de “negritos”, “moros”, “son de Son Gotleu” y otras formas lingüísticas similares, para referirse a determinados inmigrantes, diferenciados por origen.

La utilización de estos sinónimos, aparece de la misma forma que se utiliza en la realidad cotidiana de otros ámbitos sociales, no es que sea algo propio de la escuela o los docentes, por tanto tampoco es visto aquí como algo diferente, no por eso positivo, pero si justificable, en el sentido que valores como éstos son

utilizados en los contextos sociales más cotidianos, el problema de ser utilizados por los docentes, a parte de la responsabilidad social que puedan tener, por el lugar que ocupan en el proceso de socialización, es el de que demuestra como encasillan a estos alumnos, situándolos dentro de representaciones asignadas a un origen geográfico adscrito, por rasgos físicos o culturales, que los sitúa en una concepción sobre atributos que se les asignan, por el hecho de tener un origen impuesto, desde la subjetividad de los sujetos con los que han de interactuar.

En las representaciones de los docentes, sobre la inmigración o los inmigrantes, aparecen además de los que acontecen en el discurso de la prensa, otras valoraciones centradas en el contexto en el que se desenvuelve la acción. Éstas aparecen tratadas en el análisis de la encuesta a los docentes y con más detalle en el análisis de los grupos de discusión; podemos identificar una serie de “esferas generales” sobre las que se construyen estas valoraciones sobre la población inmigrante.

Las que hemos denominado “esferas generales” aparecen, en cierta medida, en un discurso global de los docentes, se refieren a aspectos como la visión negativa de un barrio como Son Gotleu, en el que se encuentran los centros de enseñanza, la necesidad de nuestros protagonistas de establecer una barrera distintiva entre lo que representa el barrio, más que para ellos, para el resto de la ciudad; es decir, los docentes tienen una representación de lo que suponen tiene el resto de la ciudadanía sobre lo que es Son Gotleu, asimismo ellos también comparten cierta visión negativa, ante la que actúan bajo diversas estrategias distintas y relacionadas.

1 Estrategia de autoprotección

La primera reacción de los docentes consiste en dejar bien claro que el centro al que pertenecen “no es Son Gotleu”, incluso había alguno que citaba expresamente “esto es una isla dentro del barrio”, preferían afirmar la falta de contacto con el contexto social en el que se encuentra ubicado el centro, antes de que exista una sospecha que permita identificar el centro de enseñanza con el barrio; de esta forma, afirman y comparten la representación negativa que se tiene sobre Son Gotleu.

Cuando citan situaciones de conflicto social u otros hechos negativos, se incide en la circunstancia de que eso no ocurre en el centro de enseñanza, sí fuera de éste, pero no en él.

2 Estrategia de contradicción

En diversas ocasiones los docentes muestran como han experimentado una contradicción entre la representación social del barrio, que según éstos se tiene desde el exterior y su propia experiencia en éste; “A mí nunca me ha ocurrido nada” o “personalmente no he tenido ningún problema” son frases que aparecen en su discurso. No se oponen a esa opinión exterior estigmatizada del barrio, pero al mismo tiempo advierten que su experiencia en este contexto se contradice con la imagen preconcebida que tenían sobre éste, o el imaginario social que se tiene de Son Gotleu en ámbitos externos al barrio (según afirman los sujetos) y lo que les podía ocurrir allí.

3 Estrategia de aceptación del discurso dominante

A pesar de reconocer que el barrio es socialmente conflictivo, pero que existe un estigma exterior negativo, que supera incluso su realidad, no por eso cambian su representación social hacia éste. Se añaden al discurso²⁶⁸ dominante sobre éste, reconociendo, en parte, que su población tiene unas carencias que influyen en que los alumnos no puedan adaptarse a los valores que difunde la escuela.

Se habla continuamente de los centros de enseñanza y su relación con el alumnado del barrio, en este sentido vuelve a aparecer la necesidad de desvincularse de Son Gotleu, estableciendo la diferencia entre unos y otros centros, en función de la mayor o menor proporción de inmigrantes entre su alumnado. Los de primaria que tienen escaso alumnado inmigrante, tienden a hablar de sus alumnos bajo la figura de clientes, considerados como garantes de la calidad educativa que ofrecen, el centro con alto porcentaje de inmigrantes habla de otra realidad y sus profesionales manifiestan que han de comportarse como tales y su obligación es enseñar, pero que las condiciones hacen que eso sea muy difícil.

Ese discurso diferenciador que aparece entre los centros de primaria, ocurre también en el centro de secundaria, respecto a otros centros concertados o privados que carecen de alumnado de esta condición, comparando la calidad

²⁶⁸ Los docentes identifican un discurso, una representación social de Son Gotleu, que forma parte del imaginario social que se tiene desde el exterior del barrio.

educativa que se ofrece en unos u otros centros, manifestando que es en un centro con una población complicada donde se demuestra la verdadera calidad como profesionales. En ese centro los alumnos están segmentados bajo un criterio que distingue a unos y otros, según sus posibilidades o su situación social. Ésta condición aparece también entre los profesionales y sus discursos como si de centros distintos se tratara, a la hora de competir entre sus habilidades docentes.

Se habla del rendimiento académico considerando aspectos de influencia externa a la escuela, tales como el contexto familiar, la cultura, el conocimiento de la lengua, el barrio de pertenencia o la simple falta de interés por todo aquello que representa la escuela. En los resultados de la encuesta a los docentes, se pone de manifiesto como éstos reconocen cuatro claves principales de peso a la hora de predecir las posibilidades de éxito académico de estos alumnos. Entre estos factores se destaca la implicación de la familia, el interés por aprender, el conocimiento de la lengua y la disposición por integrarse en el grupo.

Los docentes objetivamente identifican esos cuatro factores fundamentales, en cuanto a su influencia sobre la trayectoria académica. Pues bien, a la hora de analizar sus discursos, ya en un grupo de discusión, los docentes analizan estas esferas en su propia reflexión sobre la situación, dando por sentado que los alumnos de Son Gotleu (residentes en la zona más deteriorada del barrio), sobre todo los inmigrantes, carecen de habilidades en ninguna de estas bazas, por tanto, aventuran en un discurso negativista su fracaso escolar, la confluencia de otros factores, subjetivamente establecidos en el propio

colectivo de docentes, plantean una realidad abocada al fracaso, ante esta representación de la realidad el docente queda constreñido en su propio quehacer diario con estos alumnos, si los tiene, y en caso de que tenga pocos o ninguno, no hace sino reforzar la representación de una realidad social que acaba formando parte del consenso entre el colectivo.

La relación con las familias de inmigrantes ha creado una nueva situación a la que deben enfrentarse los docentes, esto crea cierta incertidumbre y coste de tiempo, además de mala transmisión de la información, por las dificultades del idioma. A todo esto se añade la representación de la distancia cultural, que aparece como una barrera insalvable a los ojos de unos y otros protagonistas. Desconocimiento, incomprensión y una brecha que se abre en determinados casos, hacen que el colectivo haya creado cierta opinión sobre las familias inmigrantes, hecho que no hace más que ampliar la falta de contacto, sobre todo cuando los alumnos se acercan a los últimos cursos de la enseñanza obligatoria.

4.8 APROXIMACIÓN A LOS ALUMNOS

Una vez realizada la aproximación a docentes que desempeñan su actividad en el barrio de Son Gotleu, se ha considerado interesante acercarse a la voz de los alumnos, de estos centros,²⁶⁹ la idea consistía en adentrarse, además de en algunos aspectos sociodemográficos, definitorios del alumnado, en la visión

²⁶⁹ El trabajo empírico sobre los alumnos se ha realizado en aquellos centros, en los que también se aplicó el grupo de discusión, a docentes de estos centros.

que tienen los alumnos, en general, sobre la escuela, los docentes, su propia situación, los iguales con los que se interactúa, entre otros aspectos.

4.8.1 Metodología

Se ha optado por una metodología cuantitativa²⁷⁰, utilizando la encuesta autocumplimentada, con el apoyo del encuestador, como forma de recoger la información pertinente, que permita cumplir con los objetivos de la investigación, en este sentido, la idea principal en esta aproximación a los alumnos, se basa en la pretensión (inferior a la que tiene lugar en el caso de los docentes²⁷¹) de complementar el análisis de ese colectivo, con la identificación de ciertos rasgos que caracterizarían al alumnado, de los centros objeto de estudio, haciendo uso de una doble intromisión en el campo, es decir, acercarse por un lado al discurso de los docentes sobre, entre otras cuestiones, su alumnado y por otro, conocer cuestiones de éste último colectivo, en voz de los propios protagonistas.

4.8.1.1 El instrumento de recogida de datos

La aproximación a los alumnos se ha realizado a través de una encuesta estadística, compuesta por preguntas cerradas y abiertas, el objetivo perseguido ha sido, por una parte, concretar ciertos aspectos identificativos del alumnado que forma parte de cada uno de los centros de la muestra, y por otra, conocer ciertas actitudes y comportamientos, que ocurren en diferentes

²⁷⁰ Principalmente cuantitativa, a pesar de que las preguntas abiertas puedan tener un trato un tanto cualitativo, a la hora de analizar la semiótica del lenguaje utilizado al responder a las cuestiones vinculadas con el paradigma de las representaciones sociales.

²⁷¹ Colectivo diana del estudio.

entornos como pueda ser el de la escuela, la familia, los docentes y la relación con los compañeros, entre otros.

El cuestionario está compuesto por 70 preguntas (64 cerradas y 6 abiertas) se encuentran distribuidas en los siguientes apartados o temas:

1 Datos sociodemográficos

2 Interacción social y grupo de iguales

3 Aspectos varios sobre comportamiento, representaciones y actitudes

4 Referencias a las representaciones sobre la escuela y otros alumnos inmigrantes.

Por lo que a la explotación de los datos obtenidos se refiere, interesa conocer una serie de aspectos fundamentales, como son:

- Los referidos a la identificación del sujeto y ciertas características familiares muy concretas²⁷², tales como la situación laboral, origen y nivel de estudios, con tal de situar mínimamente una posición social.
- La interacción social, además de contacto entre individuos, permite el conocimiento mutuo, de esta forma, se contrastan y modifican las representaciones sociales para adaptarlas a la realidad constatada; además ayuda a situar a cada uno de los grupos y su interrelación²⁷³.
Interesa situar este aspecto, por un lado, en el ámbito escolar, por tanto interesa con quién se interactúa y en qué situaciones (si son estrictamente

²⁷² La limitada extensión del cuestionario obliga a la concreción.

²⁷³ El objetivo no es elaborar un sociograma, sino identificar individuos por nacionalidad de origen y la existencia o no de contacto y entre quiénes.

académicas o también referidas a aspectos más distendidos), qué espacios del patio, aula, pasillos, etc. se tiende a ocupar; por otro lado, fuera del ámbito escolar, con el fin de situar las relaciones sociales con otros individuos y su condición (inmigrante o autóctono).

Por último, la parte más controvertida del análisis, las representaciones sociales de los factores más destacados del contexto, en el que se enmarca este estudio, ámbitos como: la representación de los grupos por su origen, de la sociedad receptora, escuela, docentes y su conducta observada, desde la visión de los alumnos, además se considerarán las propias expectativas de futuro de los alumnos.

4.8.1.2 La muestra

Se ha seleccionado una muestra de sujetos buscando la máxima exhaustividad, en el caso de los centros de infantil y primaria (C1, C2, C3) se corresponde con la casi totalidad del alumnado²⁷⁴, de los últimos tres cursos de primaria²⁷⁵. En el caso del centro de secundaria (C4), debido al elevado número de líneas de cada curso, y el consecuente excesivo número alumnado, se ha seleccionado una muestra intencional por cursos, para después aplicar la encuesta a los alumnos pertenecientes a éstos. El criterio de la muestra intencional se ha basado en que el centro distribuye a los alumnos por cursos, en función de su trayectoria académica y otros aspectos más subjetivos, por lo

²⁷⁴ A excepción de algún caso que pudiera no haber asistido a clase ese día.

²⁷⁵ Cuarto, quinto y sexto, correspondiendo así a las edades del alumnado que forman parte del universo y pertenecen a esos niveles de enseñanza.

que pareció interesante seleccionar una muestra, en la que se encontraran unos y otros grupos.

Ficha técnica

- Universo: alumnos de edades comprendidas entre los 8 ²⁷⁶ y los dieciséis años²⁷⁷.
- Muestra bajo criterios estructurales y planteamiento exhaustivo de 355 unidades muestrales, pertenecientes a 4 centros (3 de infantil y primaria y 1 de ESO).
- Distribución por sexo: 177 hombres y 178 mujeres

Veamos con más detalle, en el siguiente cuadro 4.7, algunas de sus características:

²⁷⁶ Los motivos por los que se ha elegido esta edad como mínimo los encontramos en las siguientes causas:

La constatación de estudios, como el de Duveen y Lloyd, sobre las representaciones sociales y su configuración relacionada con la edad y con el tiempo de exposición en un contexto, los inmigrantes recién llegados carecerán de esta exposición, pero sí dispondrán de una edad suficiente para captar la realidad de su contexto.

La evolución psicológica del niño, esta edad, tomando como base la teoría cognitiva evolucionista de Piaget se correspondería con un estadio operativo concreto, en el que el niño (entre los 7 y 12 años) se inicia en las clasificaciones lógicas y concretas, basadas en la constatación con la realidad (véase Piaget, 1943/1973:161-209).

Una edad a partir de la que sea apropiado responder a ciertas preguntas de un cuestionario. Para determinar ésta se ha consultado a profesionales del mundo de la docencia.

²⁷⁷ Edad en la que finaliza la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Cuadro 4.6: Características de la muestra de alumnos

Centro	E. Primaria	E. Secundaria	Hombre	Mujer
C1	51		24	27
C2	58		31	27
C3	74		40	34
C4		172	82	90
Total	183	172	177	178

Fuente: Elaboración propia a partir de la muestra de alumnos

4.8.2 Análisis de los datos de la encuesta

A continuación se procede al análisis de cada uno de aquellos apartados de la encuesta, que han mostrado una serie de resultados interesantes para los objetivos que nos ocupan.

4.8.2.1 Tipología del alumnado

Establecer una tipología general del alumnado de forma cerrada es una tarea imposible dado que, no sólo la complejidad que caracteriza al mundo social en sí dificulta esta interacción, sino también la heterogeneidad de los centros de enseñanza que se encuentran en el barrio (y han sido objeto de análisis en este estudio) se presenta como otro factor que mengua esa posibilidad. Para seguir la misma línea argumental que en el caso del análisis de los docentes, parece apropiado, y además así lo obligan los resultados del estudio, presentar los datos en algunas ocasiones de manera general, al no encontrar diferencias entre colectivos por origen geográfico, u otros factores potencialmente diferenciadores, o no hallarlas por centro de pertenencia, barrio de residencia,

etc; y en otras ocasiones, si los resultados así lo sugieren, llevar a cabo un análisis destacando diferencias entre unos u otros alumnos, en función de aquellas variables que puedan influir sobre éstas. Con esto se quiere resaltar que, a pesar de que en la mayoría de ocasiones se ha utilizado una diferenciación por origen geográfico, no se han descartado otros factores.

De esta forma se elabora un hilo argumental que intenta configurar las tipologías de alumnado que se encuentran en la muestra objeto de estudio, analizando en cada caso aquellas más significativas.

Datos sociodemográficos del alumnado

En este apartado se incluyen aspectos identificativos²⁷⁸ de los sujetos, entre los que se encuentran aspectos referidos a su situación social, la de sus familias, así como otros demográficos, como el lugar de nacimiento o la composición del núcleo familiar.

Lugar de nacimiento

El lugar de nacimiento de los alumnos aparece en la caracterización de los centros de enseñanza de la muestra²⁷⁹, a pesar de esa apreciación general de la población escolar, en este apartado se presenta esta circunstancia²⁸⁰

²⁷⁸ Los criterios podían ser tan variados y complejos como la propia realidad social, en este caso se han utilizado aquellos que pudieran ser más próximos a la fundamentación teórica de este estudio.

²⁷⁹ Véase epígrafe: "Breve descripción de los centros de enseñanza seleccionados" capítulo 4.

²⁸⁰ Cabe recalcar que el conjunto de sujetos sobre el que se ha aplicado la encuesta a los alumnos, no recoge la totalidad de la población escolar de los centros, sino la que cursa cuarto, quinto y sexto en los tres centros de enseñanza primaria y en el centro de enseñanza secundaria tan sólo una parte del alumnado, que forma parte del total que cursa Enseñanza secundaria obligatoria, por lo que no se trata de una distribución por lugar de nacimiento

asociada a otras variables, que permiten un análisis más detallado de la realidad en cada caso. Por tanto, a pesar de que la composición del alumnado de los centros se encuentra detallado en otro epígrafe, parece interesante, con el fin de situarnos en el marco contextual, exponer algunas particularidades de esta distribución en los datos extraídos de esta muestra parcial de la población²⁸¹, véase tabla 4.27.

El Centro C1 presenta el mayor porcentaje de población escolar nacida en el extranjero, curiosamente, en estos últimos cursos la población de América Latina se sitúa como la segunda en importancia, por detrás de ésta se encuentra la procedente de Marruecos, seguida de la Subsahariana, todo lo contrario que ocurre en infantil o primer ciclo, tal y como han puesto de manifiesto en el centro, corroborando estas apreciaciones con los datos de alumnado por origen, al parecer la población mayoritaria en los niveles inferiores es de procedencia subsahariana²⁸².

Los otros dos centros de enseñanza primaria (C2 y C3), en estos niveles presentan un escaso porcentaje de población inmigrante, donde además la distribución de ésta se encuentra representada por alumnado de origen latinoamericano (prácticamente argentino en el caso del centro concertado) pero de muy escasa presencia, tal y como puede verse en la tabla, además la proporción no varía respecto al porcentaje total de alumnado inmigrante de los

representativa de todo el centro (sí de los últimos tres cursos de los centros de primaria, ya que la muestra abarca a casi la totalidad del alumnado que se encuentra en esos cursos), sino de una caracterización de este estudio concreto.

²⁸¹ El total de alumnado inmigrante representa el 17,8% de la muestra, este porcentaje es ligeramente inferior al porcentaje medio del total de centros de enseñanza, ya que en ese dato se contempla el alumnado de todos los niveles, cosa que no ocurre en esta ocasión.

²⁸² En la composición del alumnado inmigrante puede observarse así el reflejo de los procesos de reagrupación familiar.

centros. Salvo algún caso, en general estos centros no ven reflejado un cambio de su alumnado, en función del origen inmigrante en los niveles educativos analizados²⁸³.

Respecto al centro de secundaria, el mayor número de alumnos nacidos en el extranjero se corresponde con población procedente de Argentina y resto de América Latina, la presencia de marroquíes es bastante inferior y mucho menos la de alumnos procedentes del África subsahariana, tal y como puede observarse en la tabla 4.27:

Tabla 4.27: Alumnado por lugar de nacimiento y centro

Lugar nacimiento	Centro al que pertenece								Group Total	
	C 1		C 2		C 3		C 4		Núm	Col %
	Núm	Col %	Núm	Col %	Núm	Col %	Núm	Col %		
CAIB	25	49,0%	50	86,2%	65	87,8%	132	76,7%	272	76,6%
Otras ccaa	2	3,9%	5	8,6%	5	6,8%	8	4,7%	20	5,6%
Argentina					3	4,1%	5	2,9%	8	2,3%
Rest A.Latina	12	23,5%	3	5,2%	1	1,4%	16	9,3%	32	9,0%
Marruecos	8	15,7%					5	2,9%	13	3,7%
África Subsaha.	3	5,9%					3	1,7%	6	1,7%
Europa Este							3	1,7%	3	,8%
N.América	1	2,0%							1	,3%
Total	51	100,0 %	58	100,0 %	74	100,0%	172	100,0%	355	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

²⁸³ Sí aparece un cambio en el Centro C2, en lo que se refiere a la matriculación en Infantil.

La familia

La familia puede ser considerada como una de las instituciones principales, en cuanto al proceso de socialización²⁸⁴ se refiere, además de ser un marco destacado, en el que tienen lugar las relaciones sociales primarias. Es en ésta donde se sentarán parte de las bases que guiarán las futuras relaciones sociales. Aunque, cabe puntualizar que, cuando esto se refiere al colectivo de inmigrantes, se trata de individuos vinculados a un determinado movimiento poblacional en el que pueda existir cierto desarraigo con la familia de origen, por lo que la influencia de ésta puede quedar menguada debido a la distancia o dificultad de mantener cierto grado de control. Aún así, la influencia ejercida por esta institución en los primeros años de vida es un condicionante suficiente como para influir en etapas posteriores.

Dejando al margen todas estas generalidades, lo que interesa aquí no es tanto la influencia socializadora como las características sociales de la familia de origen de los encuestados, como pueda ser el tipo de ocupación laboral o el nivel académico, la forma en que ha tenido lugar la reagrupación familiar, los años que lleva el sujeto en España, e incluso si ha nacido fuera o pertenece a las llamadas *segundas generaciones*, incluso si forman parte de familias mixtas entre españoles e inmigrantes, el número de hermanos también se considera, junto con el número de personas que viven en el hogar, como forma de

²⁸⁴ Bernstein, B. 1985:132. Concibe a la familia como uno de los agentes básicos de socialización en las sociedades contemporáneas.

estructurar la composición de éste, o de la familia en la que se encuentra el sujeto.

Sin más preámbulos, pasemos a identificar a estos sujetos dentro de los márgenes explicitados en los párrafos anteriores.

Número de hermanos

Por lo que respecta al número de hermanos que componen las familias de los alumnos objeto de estudio, cabe hacer una distinción por el lugar de nacimiento de éstos, ya que aparecen diferencias entre unos y otros. Veamos lo que ocurre con los resultados sintetizados en las tabla 4.28 a y b:

Tabla 4.28a: Alumnado por lugar de nacimiento y número de hermanos (valores absolutos)

Lugar nacimiento	Cuántos hermanos son en la familia				
	1	2	3	4 ó más	Total
	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm
CAIB	62	120	56	34	272
Otras ccaa	3	9	6	2	20
Argentina	1	3	3	1	8
Resto A.Latina	6	8	7	11	32
Marruecos	2		3	8	13
África Subsahariana	1	1	3	1	6
Europa del Este		3			3
N.América				1	1
Total	75	144	78	58	355

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.28b: Alumnado por lugar de nacimiento y número de hermanos (valores relativos)

Lugar nacimiento	Cuántos hermanos son en la familia				
	1	2	3	4 ó más	Total
	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %
CAIB	22,8%	44,1%	20,6%	12,5%	100,0%
Otras ccaa	15,0%	45,0%	30,0%	10,0%	100,0%
Argentina	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	100,0%
Resto A.Latina	18,8%	25,0%	21,9%	34,4%	100,0%
Marruecos	15,4%		23,1%	61,5%	100,0%
África Subsahariana	16,7%	16,7%	50,0%	16,7%	100,0%
Europa del Este		100,0%			100,0%
N.América				100,0%	100,0%
Total	21,1%	40,6%	22,0%	16,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

El alumnado nacido en la CAIB, presenta los valores más elevados, respecto al resto, en la condición de hijo único, con un 22,8%; aunque la mayoría de casos se sitúa sobre la categoría de 2 hermanos, con un 44,1% de éstos, en el caso de 3 hermanos se sitúan el 20,6%; por tanto, en la categoría de 2 a 3 hijos se sitúan en 64,7%. Estos datos reflejan que los alumnos nacidos en la CAIB pertenecen a familias de 1 a 3 hijos, agrupando bajo esta circunstancia al 87,5% de los sujetos de este origen.

Los procedentes de otras CCAA presentan tendencias similares, aunque en menor grado, respecto a las familias de un solo hijo, un 15% de los casos, los datos se concentran principalmente en las situaciones de 2 a 3 hijos, representando un 75% de los casos, así pues, bajo la agrupación de 1 a 3 hijos se sitúan el 90% de las familias.

Los originarios de Argentina se sitúan en posiciones inferiores a la hora de hablar de familias de un solo hijo, un 12,5%, mientras que en los casos de 2 a 3 hijos presentan un porcentaje similar al del grupo de otras CCAA, un 75%.

Siguiendo con los casos de un solo hijo por familia, los procedentes del resto de América Latina, Marruecos y África Subsahariana, presentan un 18,8%, un 15,4% y un 16,7% respectivamente, los dos últimos casos son similares al de los nacidos en otras CCAA, mientras que es algo superior el de los nacidos en América Latina (no Argentina), aunque sin llegar a los niveles de las familias nacidas en la CAIB (recordemos que éstas presentan un 22,8% en la categoría de un solo hijo).

Respecto al resto de variables si se observan resultados distintos. En este sentido, cabe destacar, por una parte la fuerte concentración de los sujetos de origen Subsahariano en la categoría de “3 hermanos”, aglutinando en ésta el 50% de los casos; por otra, los resultados en la categoría de “4 ó más hermanos” de los grupos de origen que corresponden al resto de América Latina, con un porcentaje de 34,40% y el de origen marroquí con un elevado porcentaje, el 61,5% de los casos se encuentran situados en esta categoría.

En función de los datos obtenidos de la encuesta, a grandes rasgos, podemos destacar algunas tendencias observadas²⁸⁵ que permitirían agrupar a los sujetos en 4 grupos, diferenciados por origen geográfico; por un lado, los nacidos en la CAIB (a pesar de concentrarse principalmente en la categoría de 2 hermanos) presentan el mayor porcentaje (respecto al resto de grupos) en la

²⁸⁵ Únicamente se consideran en esta síntesis los sujetos por origen más representativos.

categoría que se correspondería con la particularidad de hijo único, un 22,8% de los casos.

Un segundo grupo estaría constituido por los sujetos nacidos en otras CCAA y Argentina, centrados principalmente en los casos de 2 a 3 hermanos.

Un tercer grupo se correspondería con los nacidos en América Latina (no Argentina) y Marruecos, destacando sobre el resto, en el grupo de 4 ó más hermanos, 34,4% y 61,5% respectivamente, ambos grupos presentan en esta característica su mayor concentración de sujetos, siendo muy destacada, sobre todo en el caso de los nacidos en Marruecos.

A continuación se presenta, a modo de resumen, la tabla 4.29 con una selección de medidas de tendencia central y dispersión, sobre los diferentes casos, por lugar de nacimiento, dentro de la muestra utilizada:

Tabla 4.29.: Número de hermanos según lugar de nacimiento

Lugar nacimiento alumno	Número de hermanos				
	Media	Núm	Desv.típica	Mínimo	Máximo
CAIB	2,33	272	1,21	1	7
Otras ccaa	2,40	20	0,99	1	5
Argentina	2,50	8	0,92	1	4
Resto A.latina	2,96	32	1,59	1	8
Marruecos	3,84	13	1,62	1	6
África Subsahariana	2,66	6	1,03	1	4
Europa del Este	2,00	3	0,00	2	2
N. América	4,00	1		4	4
Total	2,46	355	1,28	1	8

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Nivel de estudios de los padres

El nivel de estudios de los padres se presenta como un factor destacado en la representación que tienen los docentes sobre el alumnado y sus posibilidades²⁸⁶, aspecto que se incluye en la encuesta a los alumnos, como un factor más a utilizar a la hora de caracterizar a este colectivo. En las tablas 4.30a,b y 4.31a,b aparecen los resultados sobre el nivel de estudios alcanzado por el padre y la madre, divididos por lugar de nacimiento de éstos.

Tabla 4.30a: Lugar de nacimiento del padre y nivel de estudios (valores absolutos)

Lugar de nacimiento	Estudios del padre					Total
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	Núm
	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm	
CAIB	10	88	52	23	3	176
Otras ccaa	10	60	32	5	1	108
Argentina		1	6	1		8
Resto A.Latina	5	6	14	4	1	30
Marruecos	9	6	1		1	17
África Subsahariana	2	3	2			7
Europa del Este		1	1	1		3
N.América				1		1
Europa Occid		1		1		2
China				3		3
Total	36	166	108	39	6	355

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

²⁸⁶ Véase análisis de los grupos de discusión o de la encuesta a los docentes.

Tabla 4.30b: Lugar de nacimiento del padre y nivel de estudios (valores relativos)

Lugar de nacimiento	Estudios del padre					Total
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	Fila %
	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	
CAIB	5,7%	50,0%	29,5%	13,1%	1,7%	100,0%
Otras ccaa	9,3%	55,6%	29,6%	4,6%	,9%	100,0%
Argentina		12,5%	75,0%	12,5%		100,0%
Resto A.Latina	16,7%	20,0%	46,7%	13,3%	3,3%	100,0%
Marruecos	52,9%	35,3%	5,9%		5,9%	100,0%
África Subsahariana	28,6%	42,9%	28,6%			100,0%
Europa del Este		33,3%	33,3%	33,3%		100,0%
N. América				100,0%		100,0%
Europa Occid		50,0%		50,0%		100,0%
China				100,0%		100,0%
Total	10,1%	46,8%	30,4%	11,0%	1,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.31a: Lugar de nacimiento de la madre y nivel de estudios (valores absolutos)

Lugar de nacimiento	Estudios de la madre					Total
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	Núm
	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm	
CAIB	9	73	63	30	1	176
Otras ccaa	11	63	24	10		108
Argentina		3	5			8
Resto A.Latina	7	5	15	3		30
Marruecos	13	4				17
África Subsahariana	3	2	1		1	7
Europa del Este			1	2		3
N. América				1		1
Europa Occid			1	1		2
China				3		3
Total	43	150	110	50	2	355

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.31b: Lugar de nacimiento de la madre y nivel de estudios (valores relativos)

Lugar de nacimiento	Estudios de la madre					Total
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	Fila %
	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	
CAIB	5,1%	41,5%	35,8%	17,0%	,6%	100,0%
Otras ccaa	10,2%	58,3%	22,2%	9,3%		100,0%
Argentina		37,5%	62,5%			100,0%
Resto A.Latina	23,3%	16,7%	50,0%	10,0%		100,0%
Marruecos	76,5%	23,5%				100,0%
África Subsahariana	42,9%	28,6%	14,3%		14,3%	100,0%
Europa del Este			33,3%	66,7%		100,0%
N.América				100,0%		100,0%
Europa Occid			50,0%	50,0%		100,0%
China				100,0%		100,0%
Total	12,1%	42,3%	31,0%	14,1%	,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

a) Padres y madres sin estudios

Realicemos un análisis de los datos a partir del nivel de estudios alcanzado por el padre y la madre, en esta categoría, aquellos que son considerados sin estudios²⁸⁷, los dos grupos que más destacan son los procedentes de Marruecos, con un 52,9% y los de África Subsahariana, con un 28,6% de los casos.

Estos resultados son todavía más alarmantes cuando se refieren a las madres marroquíes de este origen, ya que éstas se encuentran representadas en la categoría “sin estudios” con un 76,5%, en el caso de las marroquíes y en un 42,9%, en el de las madres subsaharianas.

²⁸⁷ Se refiere a los que no han alcanzado un título que acredite la adquisición del nivel básico.

b) Padres y madres con estudios primarios

En esta situación se encuentra la mayoría de los padres nacidos en la CAIB, con un 50%, y de los nacidos en otras CCAA, con un 55,6%, los marroquíes aparecen en esta situación con un 35,3%; cabe citar que este último grupo de padres tiene la máxima representación en estas dos categorías inferiores, “sin estudios” y “estudios primarios”²⁸⁸, aglutinando el 88,2% de los casos.

Por lo que respecta a las madres, también las nacidas en la CAIB u otras CCAA se encuentran más representadas en este nivel de estudios, con un 41,5% y un 58,3% respectivamente.

c) Estudios medios

Los grupos más representativos, respecto al nivel de estudios de los padres, son los nacidos en Argentina, con un 75% de los casos, y los del resto de América Latina, con un 46,7%, los nacidos en la CAIB u otras CCAA, presentan porcentajes inferiores a los que aparecen en las categorías inferiores, situándose entre el 29,5% y el 29,6% respectivamente.

Respecto a las madres, nuevamente aparecen estos orígenes con diferencia sobre el resto, las nacidas en Argentina, con un 62,5%, y en el resto de América Latina, con un 50% de los casos.

²⁸⁸ Apenas aparece en el grupo de estudios medios y no hay casos para el de padre con estudios superiores.

d) Estudios superiores

Los padres más representativos en este nivel son los nacidos en Europa Occidental (50%), Norte América (100%)²⁸⁹ y China (100%)²⁹⁰. A destacar también el hecho de que presentan un porcentaje similar de casos los nacidos en la CAIB, con un 13,1%, con los nacidos en Argentina, un 12,5%, y los del resto de América Latina, con un 13,3% de los casos.

Respecto a las madres, nos encontramos con casos como el de las nacidas en China, con un 100% de los casos, seguidas de las Europa del Este, con un 66,7% y de las nacidas en Norte América, un 50%; dentro del resto de orígenes, más mayoritarios en cuanto a sujetos de la muestra, las nacidas en la CAIB presentan un buen porcentaje dentro de su grupo, con un 17,0%, lo mismo ocurre con las nacidas en el resto de América Latina, con un 10,0%.

Como resumen sobre el nivel de estudios de los padres y la relación con su lugar de nacimiento, podemos concluir que en los niveles más bajos se encuentra la mayoría de padres nacidos en Marruecos y África Subsahariana, aunque este último grupo encuentra representación en otros niveles más elevados. La mayoría de los nacidos en CAIB o resto de España se sitúa en los estudios primarios, aunque se encuentran porcentajes destacados en la enseñanza media y en la superior. En éstas dos últimas destacan los nacidos

²⁸⁹ La escasez de sujetos con este lugar de nacimiento impide realizar un análisis más detallado.

²⁹⁰ Ídem nota 19.

en otros países, como Europa del Este, Argentina e incluso en el resto de Latinoamérica.

Otra consideración interesante tiene que ver con el nivel de estudios de los padres y el centro de enseñanza al que pertenecen los alumnos, de esta forma se puede identificar otro rasgo de las características de uno u otro alumnado, en este caso sin considerar diferencias de origen geográfico, sino de centro de enseñanza al que se asiste. Véase tablas 4.32a,b y 4.33a,b:

Tabla 4.32a: Alumnado por centro y estudios del padre (valores absolutos)

Centro	Estudios del padre					Total
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	
	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm	
C1	14	24	10	3		51
C2	11	24	13	9	1	58
C3	4	35	30	4	1	74
C4	7	83	55	23	4	172
Total	36	166	108	39	6	355

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.32b: Alumnado por centro y estudios del padre (valores relativos)

Centro	Estudios del padre					Total
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	
	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	
C1	27,5%	47,1%	19,6%	5,9%		100,0%
C2	19,0%	41,4%	22,4%	15,5%	1,7%	100,0%
C3	5,4%	47,3%	40,5%	5,4%	1,4%	100,0%
C4	4,1%	48,3%	32,0%	13,4%	2,3%	100,0%
Total	10,1%	46,8%	30,4%	11,0%	1,7%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.33a: Alumnado por centro y estudios de la madre (valores absolutos)

Centro	Estudios de la madre					
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	Total
	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm
C1	17	23	9	2		51
C2	12	24	12	10		58
C3	4	32	24	14		74
C4	10	71	65	24	2	172
Total	43	150	110	50	2	355

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.33b: Alumnado por centro y estudios de la madre (valores relativos)

Centro	Estudios de la madre					Total
	Sin estudios	Primarios	Medios	Superiores	Ns-Nc	Fila %
	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	
C1	33,3%	45,1%	17,6%	3,9%		100,0%
C2	20,7%	41,4%	20,7%	17,2%		100,0%
C3	5,4%	43,2%	32,4%	18,9%		100,0%
C4	5,8%	41,3%	37,8%	14,0%	1,2%	100,0%
Total	12,1%	42,3%	31,0%	14,1%	,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

El nivel de estudios de los padres presenta porcentajes distintos, en función del centro al que pertenezcan los alumnos; si consideramos el nivel más bajo, que se corresponde con “sin estudios” podemos establecer dos grupos de centros, por un lado los dos públicos de primaria (C1 y C2), con porcentajes elevados de padres sin estudios, situados entre valores del 27,5% en el caso de los padres del C1 y del 19,0% en el de los padres del centro C2 y con un porcentaje medio²⁹¹, si consideramos al padre y a la madre, del 30,4% en el caso del centro C1; resultado bastante superior al de los otros centros; otro

²⁹¹ Al ser las diferencias entre porcentajes de padres o madres, respecto a esta categoría de nivel de estudios, se ha procedido a establecer el porcentaje medio de la distribución en ambos sexos.

grupo estaría compuesto por el centro concertado (C3) y el centro de enseñanza secundaria (C4), con porcentajes que no superan el 5,9% en el peor de los casos (considerando tanto padres como madres).

La gran mayoría de los padres se sitúan en el nivel de estudios primarios, no existen en esta categoría diferencias notables entre centros, o sexo, el porcentaje medio de todos los casos en conjunto es del 42,75%, los valores mínimos se sitúan en el 41,30% y los máximos en el 45,10%.

Si consideramos la clasificación de padres por estudios medios y centro de enseñanza, volvemos a encontrar dos agrupaciones, caracterizadas por la similitud de cada uno de éstas y la diferencia con la otra, similitudes entre los dos centros de enseñanza primaria pública (C1 y C2) y entre el centro de primaria concertado y el de secundaria (C3 y C4, respectivamente).

Si consideramos ambos padres, los datos del centro C1 presentan un porcentaje del 18,6% de media²⁹², mientras que los del centro C2 un 21,55%, como vemos son datos similares, aunque algo inferiores para el C1. Respecto al otro grupo, tampoco se observan grandes diferencias entre sexos, por tanto presentamos la media de los centros, que son muy similares entre sí, el centro concertado C3 tiene un 36,45% de padres²⁹³ con estudios medios, mientras que el centro de educación secundaria tiene un 34,90%.

²⁹² Media de los porcentajes por sexo.

²⁹³ Únicamente se consideran los padres de los alumnos de la muestra al igual que ocurre con los datos del resto de centros.

La enseñanza superior tiene mayor presencia, considerando únicamente al padre, en los centros: C2 (15,5%) y C4 (13,4%), siendo muy escasa en el C1 (5,3%) y en el C3 (5,4%). Asimismo cabe destacar que el centro C2 y el de secundaria C4, no tienen diferencias notables en esa distribución, el centro concertado C3 apenas tiene padres (varones) con estudios superiores, en este caso el porcentaje es incluso inferior al del centro público C1, los datos en estos dos últimos centros presentan un 5,6% para el C3 y un 5,9% para el C1.

Únicamente, en el caso de las madres, el centro de primaria concertado (C3), respecto al nivel de estudios superiores de los padres, supera a los otros dos, que aparecían mejor situados en el caso de estudios del padre, al considerar las madres, el C3 presenta un 18,9% con este nivel de estudios, el C2 presenta un 17,2% de madres con estudios superiores y el C4 un 14,0%.

Ocupación de los padres

Antes de considerar la clasificación de las diferentes ocupaciones de los padres de los alumnos de la muestra considerada, parece interesante considerar la situación en la que se encuentra cada familia, en cuanto a las figuras que desempeñan una ocupación remunerada, en este caso se ha considerado si el lugar de nacimiento de los padres es en la CAIB, en otras CCAA, o en el extranjero, no se trata tanto de identificar orígenes concretos, sino situaciones distintas en cuanto a la composición familiar, donde, por ejemplo, aparecen los matrimonios mixtos. Véase tabla 4.34a,b:

Tabla 4.34a: Origen de los padres y miembros que trabajan (valores absolutos)

Qué miembros trabajan	Lugar de nacimiento de los padres					Total
	Ambos CAIB	Uno otras ccaa	Ambos otras ccaa	Uno extranjero	Ambos extranjeros	Núm
	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm	
Padre	24	12	15	1	18	70
Madre	5	4	5	1	4	19
Padre y madre	89	50	40	13	36	228
Uno de mis padres y otros	3	3			4	10
Mis padres y otros	12	4	4	1	2	23
Otros	1	1			3	5
Total	134	74	64	16	67	355

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.34b: Origen de los padres y miembros que trabajan (valores relativos)

Qué miembros trabajan	Lugar de nacimiento de los padres					Total
	Ambos CAIB	Uno otras ccaa	Ambos otras ccaa	Uno extranjero	Ambos extranjeros	Fila %
	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	
Padre	34,3%	17,1%	21,4%	1,4%	25,7%	100,0%
Madre	26,3%	21,1%	26,3%	5,3%	21,1%	100,0%
Padre y madre	39,0%	21,9%	17,5%	5,7%	15,8%	100,0%
Uno de mis padres y otros	30,0%	30,0%			40,0%	100,0%
Mis padres y otros	52,2%	17,4%	17,4%	4,3%	8,7%	100,0%
Otros	20,0%	20,0%			60,0%	100,0%
Total	37,7%	20,8%	18,0%	4,5%	18,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

La situación más representativa, con gran diferencia sobre el resto, se da en aquellos casos en los que trabajan los dos miembros principales, padre y madre, la primera posición la ocupan los matrimonios mixtos, entre españoles y extranjeros, alcanzando el 81,3% de éstos; a continuación se sitúan los mixtos, entre nacidos en la CAIB y otras CCAA, con un 67,6%; con porcentajes similares, aunque algo inferiores, aparecen las parejas, cuyos miembros han

nacido en la CAIB, con un 66,4%; y las parejas nacidas en otras CCAA, con un 62,5%, en último lugar aparecen las parejas nacidas en el extranjero, con un 53,7%.

Los casos en los que únicamente en el núcleo familiar trabaja el padre ocupan un segundo lugar en todos los casos, por tipo de pareja, el porcentaje es mayor entre las parejas en las que ambos han nacido en el extranjero, con un 26,9% de éstas, la segunda posición corresponde a las nacidas en otras CCAA, alcanzando el 23,4%; tras estos se encuentran aquellos que ambos han nacido en la CAIB, alcanzando el 17,9%% de estas parejas y muy por debajo de todos éstos se sitúan las parejas mixtas, entre españoles y extranjeros, con un 6,3% de los casos en los que sólo trabaja el padre.

El resto de opciones, en las que trabajan otros miembros, aparece con escasa frecuencia, parece ser que las situaciones más representativas son las dos mencionadas anteriormente, las parejas en las que trabajan padre y madre ocupan la mayoría de casos, con más énfasis en las parejas mixtas, sobre todo las compuestas por españoles y extranjeros.

Debido a las exigencias de simplificar los datos obtenidos, sobre el tipo de ocupación de los padres, se ha optado por agrupar las categorías en las que se sitúan éstos, dando lugar a la siguiente clasificación: I (directivos, técnicos y profesionales científicos y de apoyo), II (administrativos, empleados de servicios y trabajadores cualificados), III (instaladores de maquinaria y trabajadores no cualificados).

Tabla 4.35: Lugar de nacimiento del padre y ocupación²⁹⁴

Lugar de nacimiento	Ocupación padre								Total grupo	
	I categoría		II categoría		III categoría		Ns-Nc		Núm	Fila %
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
CAIB	26	14,8%	113	64,2%	21	11,9%	16	9,1%	176	100%
Otras ccaa	8	7,4%	70	64,8%	18	16,7%	12	11,1%	108	100%
Argentina			6	75,0%	1	12,5%	1	12,5%	8	100%
Resto A.Latina			11	36,7%	17	56,7%	2	6,7%	30	100%
Marruecos			1	5,9%	13	76,5%	3	17,6%	17	100%
África Subsaha.			2	28,6%	4	57,1%	1	14,3%	7	100%
Europa Este			3	100,0%					3	100%
N.Amér.					1	100%			1	100%
Europa Occid					1	50,0%	1	50,0%	2	100%
China	3	100%							3	100%
Total	37	10,4%	206	58,0%	76	21,4%	36	10,1%	355	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

El tipo de ocupación del padre presenta diferencias, en función del origen geográfico de éste, podemos observar en la tabla 4.35 como únicamente aparecen casos en la I categoría en aquellos sujetos que han nacido en China, en este caso los únicos tres casos pertenecen todos a ésta categoría, en España, un 16% para los nacidos en la CAIB, frente a un 8,3% para los nacidos en otras CCAA, el resto no tiene representación.

Cuando se analiza la distribución de los casos en la agrupación de categorías ocupacionales II, administrativos, empleados servicios y trabajadores cualificados, puede comprobarse como existe una clara diferencia entre tres grupos, distinguidos por su origen, el primero se corresponde con los nacidos

²⁹⁴ En este caso, únicamente se cuentan aquellos casos en los que el padre trabaja, se descarta el resto de casos, se elimina la categoría de Ns-Nc, ya que todos los que se encontraban en esta situación contestaron a la pregunta.

en Europa del Este, la CAIB, otras CCAA y Argentina, más cercanos porcentualmente los segundos y terceros, con un 70,6% y un 72,9% de los casos respectivamente, los de origen argentino aparecen con mayor porcentaje dentro de esta categoría, pero más cercanos a éstos que al resto, con un 85,7%. En el caso de los de origen de Europa del Este, nos encontramos con la totalidad de los casos concentrados en este grupo, es decir el 100% de éstos.

El segundo grupo que encontramos en esta agrupación de categorías II, nos encontramos a los procedentes del resto de América Latina y África Subsahariana, con una representación del 39,3% y del 33,3% respectivamente. Un tercer grupo estaría formado por los nacidos en Marruecos, en esta categoría, de ocupaciones medias, sólo aparece el 7,1% de los sujetos de ese origen; de esta forma se sitúan muy por debajo de los otros grupos.

La distribución que aparece en la III agrupación, correspondiente a instaladores de maquinaria y trabajadores no cualificados, presenta la tendencia inversa que puede observarse en la distribución de casos de la agrupación de categorías II (analizada en el párrafo anterior). En este caso, el primer grupo formado por nacidos en la CAIB, en otras CCAA y en Argentina, presenta porcentajes inferiores al resto (13,1%, 18,8% y 14,3% respectivamente) los datos indican que en estas ocupaciones más bajas se sitúan los procedentes del resto de América Latina, con un 60,7%, los de África Subsahariana, con un 66,7% y, con una gran concentración, los nacidos en Marruecos, con un 92,9% de los casos.

Con el fin de analizar más detenidamente estas diferencias, que surgen entre los diferentes valores de las variables, se ha procedido a calcular ese grado de

asociación, para comprobar estadísticamente el grado de significación de ésta, en caso de existir, a través del cálculo del Chi-cuadrado de Pearson y del Coeficiente de contingencia. Aunque debido al escaso número de casos, en determinadas categorías, sobre el lugar de nacimiento, de los sujetos, previamente se ha llevado a cabo una reagrupación de éstas.

Antes de dicha reagrupación, por un lado, se han excluido del análisis los valores correspondientes a “I categoría”, ya que únicamente aparecen frecuencias en los sujetos nacidos en la CAIB (con un 16,3%), en otras CCAA (con un 8,3%) y los tres casos de origen chino que aparecen en la muestra; debido a la inexistencia de representación por parte de los otros orígenes, este análisis más detallado se centra en las otras dos clasificaciones, de ocupaciones, que son: “II categoría y III categoría”.

La citada reagrupación²⁹⁵ ha consistido en una distribución de las categorías, por lugar de nacimiento, en tres conjuntos, bajo el criterio de la similitud de sus frecuencias, veamos la composición de cada uno:

- Primer grupo, incluye los nacidos en CAIB, otras CCAA, Argentina y Europa del Este.
- Segundo grupo, aglutina a los nacidos en Resto de América Latina y África Subsahariana.
- Tercer grupo, está formado íntegramente por Marruecos

²⁹⁵ Quedan fuera de este análisis China, América del Norte y Europa Occidental, debido a su baja representación.

Pues bien, una vez hechos los cálculos, el resultado es el siguiente: $[\chi^2_{(2)} = 63,678 \text{ (p=0) } c= 0,43]$, partiendo de estos resultados, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se considera que existe una relación significativa entre los valores de las variables, lugar de nacimiento del padre y agrupación de la ocupación laboral. Debido a la alta significación de los datos, se considera interesante presentar la tabla 4.36 con estos valores agrupados.

Tabla 4.36: Ocupación del padre por agrupación lugar de nacimiento

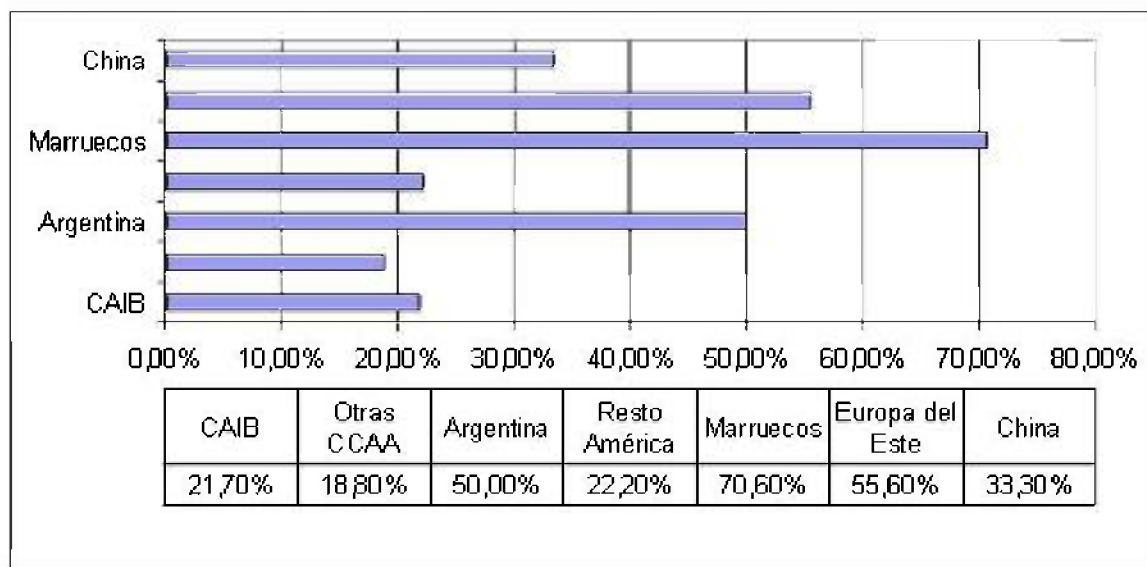
Agrupación nacimiento padre	Ocupación padre						Total	
	II categoría		III categoría		Ns-Nc			
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %
Primer grupo	192	73,6%	40	15,3%	29	11,1%	261	100,0%
Segundo grupo	13	35,1%	21	56,8%	3	8,1%	37	100,0%
Tercer grupo	1	5,9%	13	76,5%	3	17,6%	17	100,0%
Total	206	65,4%	74	23,5%	35	11,1%	315	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

En el caso de la distribución por ocupaciones de las madres, conviene hacer una puntualización, respecto a la proporción de mujeres que trabajan y el tipo de ocupación que desempeñan, las que sí lo hacen. Respecto al porcentaje de mujeres que se dedican a trabajos propios del hogar, sin llevar a cabo una ocupación remunerada, o al menos así lo declaran, presentan porcentajes más bajos en las nacidas en la CAIB, otras CCAA y Resto de América Latina, 21,7%, 18,8% y 22,2% respectivamente, en una situación intermedia encontramos a las nacidas en China, con un 33,3%, mientras que las nacidas en Argentina y Europa del Este se sitúan en el 50% y 55,6% respectivamente, el grupo que menos presencia tiene en el mercado de trabajo es el de las nacidas en Marruecos, un 70,6% de éstas declaran únicamente dedicarse a los

trabajos propios del hogar. En el gráfico 4.8 pueden observarse estos datos con más detalle.

Gráfico 4.8: Lugar de nacimiento y trabajos propios del hogar



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Una vez explicada esta situación de la presencia de la mujer en el mercado de trabajo, podemos pasar a analizar como se sitúan éstas, en función de su lugar de nacimiento y de la categoría laboral a la que pertenecen, tal y como aparece en la tabla 4.37.

Tabla 4.37: Lugar de nacimiento de la madre y ocupación²⁹⁶

Lugar de nacimiento madre	Ocupación de la madre						Group Total	
	I categoría		II categoría		III categoría		Count	Row %
	Count	Row %	Count	Row %	Count	Row %		
CAIB	26	19,0%	68	49,6%	43	31,4%	137	100,0%
Otras ccaa	13	15,9%	26	31,7%	43	52,4%	82	100,0%
Argentina					3	100,0%	3	100,0%
Resto A.Latina	2	7,1%	9	32,1%	17	60,7%	28	100,0%
Marruecos	1	20,0%	3	60,0%	1	20,0%	5	100,0%
África Subsahariana			2	50,0%	2	50,0%	4	100,0%
Europa del Este	2	100,0%					2	100,0%
N. América			1	50,0%	1	50,0%	2	100,0%
Europa Occid	2	33,3%			4	66,7%	6	100,0%
Group Total	46	17,1%	109	40,5%	114	42,4%	269	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

En la agrupación de la I categoría, directivas, técnicas y profesionales científicas y de apoyo, la presencia más destacada con gran diferencia, es la de las mujeres nacidas en Europa del Este, con el 100% de los casos, seguida de éstas se da una circunstancia especial, la de una mujer marroquí con una ocupación perteneciente a este grupo, no hay que olvidar que el colectivo de este origen es el que presenta un mayor porcentaje, 70,6%, de mujeres que se dedican exclusivamente a labores del hogar, una vez dicho esto, conviene analizar el caso particular que nos ocupa, el de esta madre.

La madre marroquí perteneciente a la categoría I de ocupaciones, forma parte de una pareja mixta, entre ella y otra persona nacida en otras CCAA, ella tiene estudios superiores y es profesora y su pareja, también con el mismo nivel de estudios, es capitán mercante, el alumno hijo de esta pareja, objeto de la

²⁹⁶ Únicamente se presentan los casos en los que la madre trabaja de forma remunerada, se eliminan los casos de no respuesta, pues se corresponden con los sujetos que no reúnen esta condición.

encuesta, pertenece al centro C2. Esta aproximación resulta interesante ya que la mayoría de mujeres de este origen no trabajan fuera de casa y si lo hacen es en trabajos sin cualificación o precarios, por tanto, se hace necesario explicar este caso con más detalle que el resto; una vez hecha esta salvedad, se procede a continuar con el análisis más general de las madres, su lugar de nacimiento y su ocupación laboral.

Respecto al resto de casos, las nacidas en Europa Occidental se sitúan en esta categoría con un 33,3%, las nacidas en la CAIB, con un 19%, las de otras CCAA, con un 15,9% y en último lugar, dentro de las que tienen representación, las del resto de América Latina, con un 7,1%, se quedan sin representación en esta categoría las nacidas en Argentina, África Subsahariana y América del Norte.

Respecto a la II categoría, administrativas, empleadas de servicios y trabajadoras cualificadas, dentro de cada origen, únicamente las nacidas en la CAIB, se sitúan de forma más destacada en este tipo de ocupaciones, con un 49,6% de los casos correspondientes a ese origen, las nacidas en África Subsahariana y las de América del Norte, se sitúan en igualdad de casos en esta categoría y en la de más bajas cualificaciones, con un 50% de los casos en cada grupo.

El resto de las mujeres tienden a situarse en esta III categoría, correspondiente a trabajadores sin cualificación, a excepción del caso de las nacidas en Europa del Este y la CAIB, el resto se encuentran representadas con porcentajes del

50% o más de los casos. Tal y como puede observarse con más detenimiento en la tabla 4.36.

De nuevo, con el fin de profundizar más en el análisis de los datos obtenidos, se procede a analizar si existe o no una asociación significativa entre las variables. De forma similar a como se ha realizado, en el caso del cruce, entre el lugar de nacimiento del padre y la ocupación de éste, se plantea aquí la necesidad de proceder a excluir una serie de valores, con el fin de conseguir una visión más clara de aquellos en los que se produce una mayor representatividad de las frecuencias. Tal es el caso de la no consideración de la ocupación laboral que se corresponde con la “I categoría”.

Los resultados permiten aceptar la Hipótesis alternativa (H_1), por tanto se considera que la asociación entre las variables es estadísticamente significativa. El cálculo presenta los siguientes valores: [$\chi^2_{(2)} = 19,950$ ($p=0,006$) $c= 0,287$]

Una vez analizadas las ocupaciones y su relación con el lugar de nacimiento de los padres, resulta interesante proceder aquí de igual forma como se ha hecho con el nivel de estudios, es decir, considerar también estos valores relacionados con el centro de enseñanza al que pertenecen los alumnos.

Esta circunstancia se puede observar en las tablas 4.38 y 4.39; si consideramos los centros de enseñanza primaria, el centro C1 es el único en el que no aparece ningún padre con una ocupación enmarcada dentro de la I categoría, tan sólo en el caso de las madres se produce un caso, que

representa el 3% de la muestra, el centro C2, a pesar de ser público presenta los porcentajes más altos de padres con ocupaciones de primer nivel, con un 19,6% de los padres y un 18,4% de las madres; por lo que respecta al centro de secundaria, los valores de padres, con ocupaciones dentro de esta categoría superior, representan el 13,9%, mientras que el de las madres es el más elevado de todos los centros, con un 23,3%.

Respecto a las otras categorías ocupacionales, el centro C1 es el único que presenta los valores más altos en la III, correspondiente a ocupaciones de bajo nivel, sin cualificación, situándose en el 55,1% en el caso de los padres y en el 69,7% en el caso de las madres, el resto de centros presentan su mayor concentración en las ocupaciones intermedias, dentro de éstos el que presenta valores más elevados en esta categoría es el centro C3, con un porcentaje del 76,5% en el caso de los padres y del 48,3% en el de las madres.

Tabla 4.38: Ocupación del padre y centro

Centro	Ocupación padre						Total grupo	
	I categoría		II categoría		III categoría			
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %
C1			22	44,9%	27	55,1%	49	100,0%
C2	10	19,6%	32	62,7%	9	17,6%	51	100,0%
C3	6	8,8%	52	76,5%	10	14,7%	68	100,0%
C4	21	13,9%	100	66,2%	30	19,9%	151	100,0%
Total	37	11,6%	206	64,6%	76	23,8%	319	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.39: Ocupación de la madre y centro

Centro	Ocupación de la madre						Total grupo	
	I categoría		II categoría		III categoría		Núm	Fila %
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
C1	1	3,0%	9	27,3%	23	69,7%	33	100,0%
C2	9	18,4%	21	42,9%	19	38,8%	49	100,0%
C3	6	10,3%	28	48,3%	24	41,4%	58	100,0%
C4	30	23,3%	51	39,5%	48	37,2%	129	100,0%
Total	46	17,1%	109	40,5%	114	42,4%	269	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

- Una vez presentados estos datos, resulta interesante ver si en ambos casos por separado (ocupación de la madre por centro y la del padre) existen asociación significativa, respecto a la distribución de sus frecuencias.

Tras el análisis, se puede afirmar que en ambos casos existe una asociación significativa, entre las variables consideradas y los resultados que nos ofrecen. Por tanto se acepta la Hipótesis alternativa H_1 .

Respecto al cruce de variables sobre el centro de pertenencia y la ocupación del padre, se obtiene el siguiente resultado del análisis mencionado:

$$[\chi^2_{(2)} = 38,470 \text{ (p=0) c= 0,328}]$$

El cruce de las variables sobre el centro de pertenencia de la madre y su ocupación laboral, ofrece el siguiente resultado estadístico:

$$[\chi^2_{(2)} = 17,073 \text{ (p=0,009) c= 0,244}]$$

Interacción social

El grado de interacción entre unos y otros grupos sociales pertenecientes al mismo contexto, puede influir en las representaciones sociales. Por una parte, el propio contacto trae consigo el conocimiento mutuo y, con éste la constatación de aspectos vinculados con la realidad objetiva, que tenderían a modificar imágenes del otro contradictorias, o cuanto menos existiría la posibilidad de que éstas se redujesen; por otra parte, en el caso de ser escasa esa interacción entre grupos, las representaciones no sólo se mantendrían, sino que además tenderían a centrarse en aspectos negativos, si la competencia entre grupos, la distancia cultural u otras características diferenciadoras, asociadas a la imagen del otro, marcara de alguna forma la tendencia.

Esto último es lo que se pone de manifiesto en el análisis del discurso en la prensa²⁹⁷, cuando las representaciones se refieren a ciertos colectivos, identificados por factores como pueda ser el de considerar la pertenencia a una cultura concreta, considerada diferente, o incluso amenazante para la de aquellos que se identifican con la cultura dominante.

De esta forma, la representación separa a los grupos, siendo inmediatamente más perjudicado aquel que pertenece a una minoría, pues se encuentra en inferioridad de condiciones para acceder a los recursos normalizados, ya sea por ser población en proceso de asentamiento, por estar en situación de

²⁹⁷ Véase capítulo 2.

exclusión o por otros aspectos que dificultarían este acceso. Dentro de este argumento y las dificultades de acceso a recursos sociales, se sitúa el estudio de Campbell y McLean (2002), estos autores advierten de que las representaciones sociales, además de establecer unas relaciones sociales desiguales, condicionan la actitud positiva de las minorías hacia la participación en la comunidad, de esta forma, los grupos, ya de por sí vulnerables, se autoexcluyen y quedan al margen de participar de recursos que pudieran favorecer su situación.

Partiendo de la misma circunstancia, en esta ocasión aplicada a la escuela, la interacción que se produzca en este contexto, entre la población autóctona y la inmigrante debería tener sus propias repercusiones. Además de la relación entre docentes y alumnos, considerada ampliamente en esta investigación²⁹⁸, encontramos otra que presenta una doble dimensión, por un lado, la que acontece entre adultos inmigrantes y autóctonos; y por otro, la que se produce, en el día a día de las aulas, entre unos y otros alumnos, es interesante recabar información sobre como tiene lugar ésta, en qué grado se produce, como forma de hipotetizar sobre comportamientos futuros, o más bien visiones del otro, e incluso capacidades y actitudes positivas hacia la integración, en lugar de posiciones negativas fruto de la reacción ante el rechazo de la población mayoritaria. De ahí, que una parte importante del trabajo empírico considera una pieza clave de la investigación un conocimiento básico sobre la participación e interacción de los alumnos en el aula.

²⁹⁸ Cuyo marco teórico aparece desarrollado en el capítulo 3.

Antes de continuar, planteamos un punto sobre el que hacer una mayor precisión, se trata de la existencia de representaciones sociales entre alumnos; A este respecto, De Miguel y Carvajal (2007) se refieren a la representación social que mantienen entre unos y otros alumnos. Parecen existir diferencias en la visión de éstos, en función de su origen: "... en coherencia con las opiniones reflejadas según procedencia, los marroquíes y resto de africanos podrían verse más aislados de sus compañeros que los europeos comunitarios." (2007, 168).

La conclusión a la que llegan estos autores, es la de que si bien encuentran un imaginario social negativo, que diferencia a unos y otros alumnos, estableciendo una distancia subjetiva, lo cierto es que a la hora de interactuar entre éstos, no parece que salga ésta a la luz, impidiendo la relación entre unos y otros. "Este hecho invita a creer que los discursos de los jóvenes están en gran parte importados del exterior, y quizás no tanto interiorizados, que están bastante determinados por el parecer de los adultos que les rodean, del imaginario popular." (2007, 187).

Reseña: Representaciones de alumnos autóctonos sobre los inmigrantes

Sobre este aspecto de las representaciones sociales entre alumnos, diferenciados por origen geográfico, hemos realizado un pequeño estudio²⁹⁹,

²⁹⁹ No se intenta con ello extrapolar los resultados al estudio más amplio sobre interacción, ya que carecemos de los datos procedentes del centro alternativo (concertado) sobre este aspecto; únicamente lo que se pretende es ampliar el análisis dando oportunidad a futuras indagaciones, sobre el tema. Se ha considerado interesante aportar estos resultados a la hora de analizar la interacción.

sobre una muestra estructural de 44 sujetos, distribuidos en dos centros de secundaria, el cual se detalla a continuación:

Los centros de enseñanza, a los que pertenecen los alumnos de la muestra, se encuentran situados en uno de los centros del estudio (C4) mientras que el otro está ubicada fuera del límite de la demarcación estadística, aunque recibe población escolar de Son Gotleu, veamos brevemente estas características:

El primero, al que a partir de ahora denominaremos “Centro concertado”, tiene un escaso porcentaje de inmigrantes, en educación secundaria no llega al 2%; más de la mitad de su alumnado procede de barrios cercanos, es una población que opta por un centro concertado huyendo, en muchas ocasiones, de los centros públicos por su mayor porcentaje de alumnado inmigrante, de esta forma acceden a una educación que intenta garantizar una distinción social, que no les identifique con un barrio fuertemente estigmatizado. El centro carece de proyectos interculturales o cualquier tipo de iniciativa similar, además de mantener una posición que vela por mantener su clientela, negando la realidad del entorno en el que se sitúa.

El segundo centro del estudio (C4) es de carácter público, al que denominaremos “Centro público³⁰⁰”, presenta entre su alumnado un 22% de inmigrantes, de 22 países de origen distintos. En el centro se combinan dos tipos de alumnado con orígenes sociales distintos, por una parte, existe una importante presencia de éste que procede del barrio, entre la que se encuentra

³⁰⁰ Citado como C4 a lo largo de la investigación global, aunque en esta pequeña indagación se ha optado por otra referencia, con el fin de situar una característica distintiva entre ambos centros, el carácter público o concertado.

población con escasos recursos, algunos de éstos de etnia gitana, e inmigrantes extracomunitarios y por otra, un colectivo que tiene como residencia otros barrios de Palma, fundamentalmente de clase media, entre los que existe un porcentaje del 15%, cuyos padres tienen estudios superiores. En el centro se desarrollan actividades basadas en principios interculturales, a pesar de que por otra parte se mantiene una segregación de alumnos por cursos, lo cierto es que existen espacios, ya sea pedagógicos o más libres, como pueda ser el patio, en los que los alumnos interactúan sin mayores problemas. El centro está abierto al barrio, gracias a esto se desarrollan continuamente actividades, en algunas de éstas participan jóvenes que no pertenecen a éste.

Se ha considerado interesante, el hecho de analizar los elementos más destacados de las representaciones sociales interiorizadas sobre los inmigrantes, escogiendo entre dos centros distintos, con una serie de particularidades tales como la titularidad pública o privada (concertada), la circunstancia de que haya o no presencia de alumnado inmigrante, el hecho de que se trabaje con este potencial, fomentando el conocimiento mutuo y la interculturalidad, además de admitir una realidad presente en el barrio, ante la cual se opta por ignorar ésta, o plantarle cara y abrirse al entorno con todas sus consecuencias.

Una nota sobre la metodología

Los datos con los que se va a trabajar forman parte de las encuestas utilizadas, para la aproximación a los alumnos, pero en este caso se añadió un centro de

secundaria alternativo. A partir de un análisis previo, se decide concentrar la muestra en un grupo de alumnos de secundaria, ya que es a partir de este nivel de enseñanza donde éstos definen más explícitamente sus representaciones, en función de las exigencias que implicaba la metodología utilizada³⁰¹.

Se trata de una muestra estructural, compuesta por alumnos de tercer curso de educación secundaria obligatoria, pertenecientes a dos centros de enseñanza, uno público y otro concertado, además los sujetos pertenecen a dos cursos distintos de cada centro, ya que ambos segregan a los alumnos, en función de una serie de particularidades que les llevan a definir entre “buenos y malos alumnos”; por tanto, la elección de la muestra ha considerado esa particularidad, también el hecho del origen autóctono, únicamente se han seleccionado alumnos no inmigrantes extranjeros, debido a que el objetivo perseguido consiste en conocer las representaciones de éstos sobre aquellos³⁰². A continuación (cuadro 4.9) se detallan algunos datos de la muestra:

Cuadro 4.7: Detalles de la muestra

Centro	Sujetos	Hombres	Mujeres
Centro concertado	22	9	13
Centro público	22	11	11
Total	44	20	24

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la muestra

³⁰¹ Se trataba de preguntas abiertas en las que los encuestados debían exponer de forma escrita cómo definían a los inmigrantes.

³⁰² El análisis se presenta bajo la cautela que impone la consideración de una muestra tan reducida. A pesar de esta circunstancia se ha considerado interesante incluir estos resultados.

Análisis sobre las representaciones

Las preguntas sobre las que plasmar aspectos, que de alguna manera constituirían rasgos de la representación sobre los inmigrantes, han estado diseñadas de forma abierta, por tanto los resultados han pasado por una posterior categorización, con el fin de poder agrupar definiciones que encierran connotaciones similares, veamos con más detenimiento esta tipología:

Definición neutral, bajo esta categoría se agrupan aquellas definiciones que no establecen una valoración que pueda considerarse positiva o negativa, tal vez la carencia de negatividad podría considerarse positiva, pero si partimos de una concepción de igualdad, la neutralidad debería aparecer como “normalidad”, de ahí que se hayan incluido bajo este tipo, definiciones basadas en la inexistencia de diferencia, tales como: “todos somos iguales”.

No encuentra definición, se refiere a los casos en los que se manifiesta la imposibilidad de expresar una definición del colectivo en cuestión, tal vez por no haberse planteado esa diferencia que obliga a enmarcar al “extraño”.

Definición de la diferencia positiva, se trata de aquellas definiciones que utilizan la diferencia como base, pero desde una óptica positiva, encontramos expresiones como: “son iguales con diferentes costumbres, diferente cultura”, “distinto color, lengua, pero todos personas, son normales”

Definición negativa, son definiciones explícitamente negativas, entre las que se encuentra alguna muy dura, con un talante incluso agresivo, se han aglutinado en torno a esta categoría aparecen expresiones referidas a la cultura, desde el punto de vista de superioridad de Occidente, la consideración de que traen problemas, o de “quitan el trabajo”, “son mala gente” u otras expresiones similares.

Tal y como se pone de manifiesto, en estos ejemplos, la negatividad es considerable en el grupo de encuestados. En la misma encuesta había una opción en blanco, sobre la que poder escribir algún comentario aclaratorio sobre la definición inicial, este espacio permite exponer con más detalle el sentido de las expresiones anteriormente presentadas. A continuación, cuadro 4.10, se muestra una relación, entre las que se encuentran algunas de las definiciones más negativas:

Cuadro 4.8: Agrupación de definiciones negativas hacia los inmigrantes

Definición de los inmigrantes	Comentarios
otro nivel cultural	chinos asquerosos, tailandeses gente otra cultura, negros dan asco
otro nivel cultural	negros son asquerosos, echan peste, árabes echan peste
no me gustan	chinos apestosos de 'mierda', nos quitan el trabajo
los blancos bienvenidos, los tiznaos que se vayan	los tiznaos son la escoria para la evolución, quitan el trabajo, son parásitos
todos somos iguales	chinos se pasan con las tiendas
diferente cultura	marroquíes chorizos que se vayan, demasiados chinos y negros
unos buenos, otros vienen a 'joder'	argentinos buenos, moros 'cabrones'
Son problemáticos	traen problemas, quitan el trabajo
traen problemas,	chinos quitan el trabajo
dan miedo	moros dan miedo y te miran raro
algunos mala gente	marroquíes mala gente

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los alumnos

La definición positiva engloba aquellos aspectos cuya definición pone de manifiesto un posicionamiento constructivo, en el que aparecen expresiones como: "son buena gente", "me caen bien" o "son buenas personas".

Tras explicar como se han categorizado las diferentes expresiones o comentarios sobre la población inmigrante, se pasan a exponer aquellos resultados más significativos, para la investigación que nos ocupa, haciendo especial hincapié en las representaciones negativas, por la preocupación que

suscitan. Empecemos por el tipo de definición y su distribución en los sujetos, en función del centro al que pertenecen. Véase tabla 4.40:

Tabla 4.40: Tipo de definición según centro de pertenencia

Tipo definición inmigrantes	Centro de enseñanza				Total	
	Centro concertado		Centro público		Núm	Col %
	Núm	Col %	Núm	Col %		
No encuentra definición	2	9,1%	4	18,2%	6	13,6%
Definición negativa	10	45,5%	1	4,5%	11	25,0%
Definición neutral	3	13,6%	11	50,0%	14	31,8%
Definición diferencia positiva	4	18,2%	2	9,1%	6	13,6%
Definición positiva	3	13,6%	4	18,2%	7	15,9%
Total	22	100,0%	22	100,0%	44	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los alumnos

Pueden observarse diferencias muy importantes entre unos y otros alumnos, en función del centro al que pertenecen. Los sujetos del concertado parecen concentrarse en las valoraciones negativas, en un 45% de los casos, en segundo lugar, aparecen los casos en los que la definición aparece reforzada por la diferencia, aunque de forma positiva, mientras definiciones englobadas dentro de lo que se ha considerado neutral, o de la categoría de positiva, se sitúan en torno al 13,6%, en ambos casos.

En el centro público, los datos son totalmente opuestos, la mayoría se sitúa en torno a la categoría de “definición neutral”, con un 50% de los casos, en segundo lugar, aparece el caso en el que no se encuentra definición, con un 18,2%, con igual porcentaje aparece el de las definiciones positivas, en el caso de las negativas, mayoría en el centro concertado con un 45%, en el caso del centro público, el porcentaje apenas llega al 4,5% de los encuestados. Si

profundizamos más en el análisis, se pueden observar una serie de variables que influyen decisivamente en la distribución de estos datos.

Las representaciones negativas se concentran en un tipo concreto de sujetos, la distribución por sexo los sitúa mayoritariamente en el género masculino, pero no en todos los casos, ya que en el centro público, los de esta condición, únicamente un 9,1%, considera una definición negativa, ninguna de las alumnas del centro público se decantó por este tipo de definición, sin embargo en el centro concertado, un 88,9% de los varones utilizó definiciones negativas para referirse a los inmigrantes. Aguado y otros (2006) obtienen similares resultados en su estudio, en sus entrevistas, los alumnos inmigrantes manifestaban haber percibido más racismo en los centros concertados que en los públicos, donde los compañeros no daban tanta importancia a estas circunstancias. "...dónde suele haber mayor alumnado de procedencia extranjera, es mucho más positiva que la de los colegios concertados. Parece como si el contacto y la convivencia entre personas de diferente procedencia fuera un buen antídoto ante comportamientos y actitudes racistas." (2006,62)

Estos sujetos además pertenecen al curso en el que se concentran los alumnos con peores calificaciones, algunos de ellos repetidores, junto con otras características que llevan al centro a segregarlos del resto. Esto indica la importancia de la distinción por sexo en el caso de los alumnos pertenecientes a un centro concertado, en el que además no se desarrollan actividades que fomenten la interculturalidad. Véase tabla 4.41:

Tabla 4.41: Definición de los inmigrantes y sexo de los encuestados

Tipo definición inmigrantes	Sexo				Total	
	Hombre		Mujer		Núm	Col %
	Núm	Col %	Núm	Col %		
No encuentra definición	1	11,1%	1	7,7%	2	9,1%
Definición negativa	8	88,9%	2	15,4%	10	45,5%
Definición neutral			3	23,1%	3	13,6%
Definición diferencia positiva			4	30,8%	4	18,2%
Definición positiva			3	23,1%	3	13,6%
Total	9	100,0%	13	100,0%	22	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los alumnos

Respecto a las diferencias observadas, en función del sexo, Baigorri y otros (2004,29) encuentran una tendencia similar al atender a la variable de género, parece que las chicas tienden a ser más objetivas y comprensivas, a la hora de exponer la situación de los inmigrantes, mientras que los chicos se guían más por representaciones irracionales, sin argumentación propia.

En la misma línea, Vilà (2006,363) destaca en su análisis, sobre la sensibilidad intercultural del alumnado de la ESO, como en el grado de sensibilidad no influye tanto la edad ni el curso, como la variable sexo; ya que son las chicas las que se sitúan en una posición más positiva, respecto a este tema.

Si continuamos con el análisis podemos observar otra tendencia interesante, el hecho de vivir en el barrio de Son Gotleu, con todo lo que eso implica, refuerza la valoración negativa, si a ésta se añade la pertenencia al centro concertado, en la tabla 4.42 podemos apreciar cómo se sitúan los alumnos por barrio de residencia:

Tabla 4.42: Tipo de definición por barrio de residencia

Tipo definición inmigrantes	Barrio de residencia				Total	
	Son Gotleu		Otros barrios		Núm	Col %
	Núm	Col %	Núm	Col %		
No encuentra definición	1	8,3%	5	15,6%	6	13,6%
Definición negativa	6	50,0%	5	15,6%	11	25,0%
Definición neutral	1	8,3%	13	40,6%	14	31,8%
Definición diferencia positiva	2	16,7%	4	12,5%	6	13,6%
Definición positiva	2	16,7%	5	15,6%	7	15,9%
Total	12	100,0%	32	100,0%	44	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta a los alumnos

Puede apreciarse cómo el 50% de los alumnos, cuya residencia es el barrio en cuestión, mantiene una representación social negativa hacia la inmigración, mientras que la residente en otros barrios apenas llega al 15,6%. Si estos datos se extrapolan a los centros, es precisamente en el caso del centro concertado donde el 100% de los residentes en Son Gotleu hace explícitas unas representaciones negativas sobre la inmigración, mientras en el caso del centro público no puede establecerse esa relación.

A la hora de esclarecer si puede hablarse de una distribución de las posiciones ante la inmigración, en función del tipo de ocupación laboral de los padres, en el caso de los alumnos que asisten al centro concertado, la mayor concentración de los que tienen una visión negativa de la inmigración, el 50% de los casos, recae sobre aquellos cuyo padre es un trabajador de servicios, restauración o comercio, seguidos de los trabajadores cualificados de la construcción y de los trabajadores no cualificados, un 25% en ambos casos. Respecto a la ocupación de las madres, para este centro, la mayor

concentración de posiciones negativas, se concentra en las madres trabajadoras no cualificadas, junto con las que afirman dedicarse a labores propias del hogar, representando al 90% de los casos que mantienen una representación negativa. En el caso del centro público, no existe una relación clara entre el tipo de ocupación del padre o madre y la posición negativa hacia la inmigración.

Interpretación de los resultados

Si consideramos las valoraciones que pueden extraerse de las manifestaciones de los sujetos, de la información que parecen tener como base y de la expresión (como breve campo de representación), podemos observar diversos tipos de representaciones sociales, que permiten establecer cierta tipología; por un lado, se plantea la distinción entre las posiciones de los discursos, así encontramos aquellos que enfatizan la visión positiva de los inmigrantes, la de igualdad, por tanto no se manifiesta una representación clasificatoria, el discurso de aquellos que no son capaces de exponer brevemente una definición ajustada a la visión que tienen sobre los inmigrantes y, por último, el discurso de los que sí manifiestan una representación negativa e incluso de rechazo hacia ciertos colectivos, que además identifican claramente.

Parece ser que, entre los sujetos de la muestra, se mantienen representaciones negativas sobre colectivos concretos, diferenciados por nacionalidad de origen, se distingue entre unos y otros inmigrantes, a los colectivos ya tradicionales, se añaden nuevos, como es el caso de la población de origen chino. Por otra parte, en el centro donde existe mayor presencia de

inmigrantes, de carácter público, en el que el tema de la interculturalidad está presente en ciertas actividades y además se encuentra abierto al barrio, no se producen, entre los sujetos analizados, discursos tan negativos como en el caso anterior.

Discusión

Con la cautela que implica una muestra tan reducida, lo cierto es que existe un grupo de alumnos, con una serie de características comunes, que coinciden en manifestar una opinión negativa hacia los inmigrantes, identificando además una serie de colectivos concretos. Algo de lo que el estudio de prensa también se hacia eco, entre éstos destacan marroquíes, nigerianos, ecuatorianos y colombianos, entre otros. En el caso que nos ocupa, los colectivos citados negativamente son: personas procedentes del magreb, más concretamente de Marruecos, de África Subsahariana y de China.

A los marroquíes directamente se les rechaza por ser de ese origen, al respecto cabe citar a Cea (2004, 120 y 121), la autora pone de manifiesto, a través del estudio de diversas encuestas sobre la opinión que se tiene en España de los inmigrantes, cómo los marroquíes son tratados negativamente, tal vez por la influencia de las relaciones que han mantenido históricamente ambos territorios (España y norte de África).

Las personas que provienen de África Subsahariana también padecen el rechazo, en esta ocasión más vinculado a discursos racistas, en los que las diferencias físicas y culturales aparecen como justificación.

Por último, destacar el discurso negativo que aparece hacia la población de origen chino, en el caso del análisis de prensa realizado, así como en estudios realizados con anterioridad por Terrén (2001a), no aparece este colectivo con una representación negativa, parece ser que ahora surge vinculado a la existencia de la competencia en el mercado de trabajo, asociada a la proliferación de comercios regentados por chinos, en los alrededores del barrio; a este respecto, en un estudio realizado por PIMECO³⁰³ en 2005 se pone de manifiesto la valoración negativa sobre el incremento de comercios chinos, en un barrio adyacente a Son Gotleu (2005,55).

Con la cautela que impone la necesidad de elaborar un estudio más amplio, que abarque un abanico más extenso de factores que puedan tener influencia sobre estas representaciones³⁰⁴, los datos parecen indicar la necesidad de no aislarse a la realidad multicultural de un barrio, a pesar de que el centro en sí carezca de población inmigrante, esto no impide desarrollar proyectos interculturales que permitan la interacción, favoreciendo el conocimiento y respeto mutuo. Tal vez es en estos centros, en los que no se ha introducido aún el alumnado inmigrante, donde en realidad hay que trabajar más con las actitudes, ya que la falta de contacto refuerza el desconocimiento y, por tanto, las representaciones sociales que buscan en la diferencia la justificación, que permite mantener una identidad positiva sobre el “extraño”.

³⁰³ VVAA (2005). *Eje comercial de Pere Garau. Análisis espacial del comercio minorista de la zona*. Palma: PIMECO.

³⁰⁴ Tales como el considerar si los sujetos participan en asociaciones de tiempo libre, en las que pueden interactuar con otros de origen inmigrante, si existe conflicto en el barrio en el que residen, etc.

Particularidades de la interacción

Veamos pues para comenzar con qué grupo de iguales interaccionan los alumnos, o mejor a cuántos consideran como amigos o compañeros de actividades diversas, desde el simple hecho de estar en clase como el de interactuar fuera de ésta. También interesa si existen diferentes grupos, dentro y fuera de la escuela o si la relación se produce con ciertos sujetos que pertenecen al centro y otros que no se encuentran dentro de esa condición.

Una de las preguntas de la encuesta a los alumnos hace referencia al origen de los amigos, o compañeros de actividades, que se mantienen fuera de la escuela. El fin es ver hasta que punto existen situaciones de interacción que van más allá del ámbito escolar.

En las tablas 4.43a y b puede observarse, según la distinción por lugar de nacimiento de los alumnos, las tendencias en la interacción fuera del centro de enseñanza³⁰⁵, casi todos los casos se sitúan mayoritariamente en la categoría que considera “con los de la escuela y otros amigos”; los más representativos son los nacidos en Argentina, con un 75%, seguidos de los nacidos en Marruecos, con un 69,2% de los casos y de los de Europa del Este, con un 66,7% de éstos, los nacidos en la CAIB presentan también un porcentaje elevado, un 59,9% de los casos, resultado parecido al de los nacidos en el resto de América Latina, con un 56,3%; cabe destacar la circunstancia de los nacidos en otras CCAA, es el porcentaje más bajo de sujetos que comparten

³⁰⁵ Se ha aplicado un análisis para valorar la existencia de diferencia entre los valores de las variables, no se da una diferenciación significativa, el resultado de dicho análisis es el siguiente: $[\chi^2_{(2)} = 7,4444 \text{ (p=0,282) c= 0,155}]$

espacio social con amigos de la escuela y otros que no pertenecen a ésta, con un 45% de los casos.

Tabla 4.43a: Amigos fuera de la escuela y lugar nacimiento alumno (valores absolutos)

Lugar nacimiento alumno	Amigos fuera de la escuela				
	Con los mismos de la escuela	Con otros que no están en la escuela	Con los de la escuela y otros amigos	Ns-Nc	Total
	Núm	Núm	Núm	Núm	Núm
CAIB	33	70	163	6	272
Otras ccaa	3	8	9		20
Argentina		2	6		8
Resto A.Latina	3	9	18	2	32
Marruecos	2		9	2	13
África Subsahariana		3	3		6
Europa del Este		1	2		3
N.América	1				1
Total	42	93	210	10	355

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Tabla 4.43b: Amigos fuera de la escuela y lugar nacimiento alumno (valores absolutos)

Lugar nacimiento alumno	Amigos fuera de la escuela				Total
	Con los mismos de la escuela	Con otros que no están en la escuela	Con los de la escuela y otros amigos	Ns-Nc	Fila %
	Fila %	Fila %	Fila %	Fila %	
CAIB	12,1%	25,7%	59,9%	2,2%	100,0%
Otras ccaa	15,0%	40,0%	45,0%		100,0%
Argentina		25,0%	75,0%		100,0%
Resto A.Latina	9,4%	28,1%	56,3%	6,3%	100,0%
Marruecos	15,4%		69,2%	15,4%	100,0%
África Subsahariana		50,0%	50,0%		100,0%
Europa del Este		33,3%	66,7%		100,0%
N.América	100,0%				100,0%
Total	11,8%	26,2%	59,2%	2,8%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Respecto a la circunstancia de considerar si viven en Son Gotleu o no, a la hora de establecer lazos de interacción con el grupo de iguales, no se han observado diferencias en los porcentajes de unos u otros casos, la mayoría sigue situándose en la categoría “con los de la escuela y otros amigos” independientemente de que vivan cerca de ésta³⁰⁶.

Si consideramos el hecho de tener amigos que pertenecen o no al centro de enseñanza, relacionando esta circunstancia con el centro al que pertenecen los alumnos objeto de estudio, podemos observar en la tabla 4.44 como las tendencias, a pesar de ser similares a las analizadas en el párrafo anterior,

³⁰⁶ Ver tabla 1: “Amigos fuera de la escuela y barrio de residencia” del anexo Aproximación a los alumnos.

presentan diferencias entre aquellos que pertenecen a uno u otro centro, de éstas podemos destacar varios casos, que pasan a exponerse a continuación.

Tabla 4.44: Amigos fuera de la escuela y centro del encuestado

Centro	Amigos fuera de la escuela								Total	
	Con los mismos de la escuela		Con otros que no están en la escuela		Con los de la escuela y otros amigos		Ns-Nc			
	Núm	Col %	Núm	Col %	Núm	Col %	Núm	Col %	Núm	Col %
C1	10	23,8%	17	18,3%	23	11,0%	1	10,0%	51	14,4%
C2	8	19,0%	24	25,8%	23	11,0%	3	30,0%	58	16,3%
C3	9	21,4%	29	31,2%	36	17,1%			74	20,8%
C4	15	35,7%	23	24,7%	128	61,0%	6	60,0%	172	48,5%
Total	42	100,0%	93	100,0%	210	100,0%	10	100,0%	355	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Aquellos que únicamente interaccionan fuera del centro, con compañeros que pertenecen a éste, se encuentran más representados en el centro C1, con un 19,6% de los casos, respecto al resto que se sitúa entre el 13,8% y el 8,7%; aunque conviene recordar que este centro es el que tiene más alumnos que viven en la barriada, un 82,4% de los sujetos de la muestra, duplicando e incluso triplicando a alguno de los otros centros, respecto a esta circunstancia.

Si consideramos los amigos con los que se interactúa fuera del centro, que además no pertenecen a éste, los alumnos del centro C1, presentan porcentajes bastante parecidos, a la hora de considerar la interacción con otros que no están en la escuela, un 33,3%, frente a un 39,2% del centro C3 y un 41,4% del centro C2; a pesar de ser inferior el porcentaje de casos, también

es cierto que al ser la mayoría residente en el barrio, este hecho es incluso más significativo.

El caso del centro de secundaria (C4) es distinto al de los otros, es el que presenta porcentajes más bajos en las categorías de “con los mismos de la escuela” y “con otros que no están en la escuela”, con un 8,7% y un 13,4% respectivamente, sin embargo la mayoría de los casos se aglutinan en torno a la categoría de “con los de la escuela y otros amigos” llegando en este caso al 74,4% de los casos.

Si llevamos a cabo un análisis de los datos, con el fin de establecer si se producen unas diferencias tales, que puedan ser consideradas como estadísticamente significativas, el planteamiento sería el siguiente: Hipótesis nula (H_0), las diferencias en los valores de frecuencias son significativas;

Hipótesis alternativa (H_1), las diferencias no serían significativas:

- Se acepta H_0 , si: ($p > 0,05$)
- Se rechaza H_0 y por tanto se acepta H_1 si: ($p < 0,05$)

El análisis de los datos ha puesto de manifiesto la existencia de una diferencia significativa notable, aceptando de esta forma la Hipótesis nula (H_0). Los datos son los siguientes:

$$[\chi^2_{(2)} = 39,489 \text{ (p=0) } c = 0,239]$$

Otro aspecto interesante, sobre las redes sociales de las que participan los alumnos, tiene que ver con el número de sujetos que participan de esta interacción, además del lugar de nacimiento de éstos, así se puede identificar el contacto que mantienen entre unos u otros, en función del origen de cada uno.

La encuesta presenta multitud de combinaciones que permiten analizar cada uno de los casos posibles de interacción entre unos y otros sujetos, debido a que el análisis sobre esta circunstancia acabaría siendo demasiado extenso³⁰⁷, se presenta en el anexo un grupo de tablas con una serie de combinaciones posibles, dando así la posibilidad de poder analizar con mayor profundidad estos datos. A continuación se presenta un análisis de los puntos que parecen destacar sobre el resto de casos (considerando la variable del lugar de nacimiento de los alumnos) o que se les ha considerado lo suficientemente interesantes como para ser citados.

La primera cuestión que aparece es la de considerar con quién se interactúa³⁰⁸, considerando el origen de los sujetos, tanto los que dicen participar de estas

³⁰⁷ A pesar del interés que puede despertar la interacción social de los alumnos, tampoco es el objeto principal de esta investigación, no hay que olvidar que éste es el discurso docente, a pesar de que se haya optado también por conocer la realidad sobre determinados aspectos de la población escolar, con el fin de realizar un estudio más amplio que comprenda otros factores de inmersión en el campo.

³⁰⁸ Las tablas de contingencia que se presentan en el anexo *Aproximación a los alumnos* van más allá, incluso se presentan con el número de personas, o grupo de amigos, con el que se interactúa (tablas 1-17) pero, por una parte, en el caso del centro de enseñanza, esta circunstancia no es tomada en cuenta en el análisis que se presenta aquí, debido a que el número de personas por origen, con las que se interactúe, estará condicionado en parte por el número de personas de ese origen concreto que formen parte de la propia muestra con la que se trabaja; por otra, en el caso de la interacción fuera del contexto escolar y el número de sujetos que forman parte de ésta, si bien forma parte de la encuesta y se presentan las tablas de resultados en el anexo, es con el fin de que aquel que quiera profundizar más sobre el tema pueda hacerlo, ya que en este estudio lo que más preocupaba era comprobar si se produce o no

relaciones sociales, como el de aquellos con los que las mantienen. Veamos como tienen lugar las interacciones con amigos o compañeros fuera del contexto escolar, tabla 4.45:

Los alumnos nacidos en la CAIB, se relacionan en mayor porcentaje con otros iguales del mismo lugar de nacimiento, en concreto un 81,3% de los encuestados respondió de esta manera, en un porcentaje muy inferior, un 44,1%, se relacionan con otros compañeros nacidos en otras CCAA, el porcentaje de los que se relacionan con amigos de etnia gitana³⁰⁹ o inmigrantes es similar, 31,3% y 30,1% respectivamente.

Los nacidos en otras comunidades autónomas también se relacionan en mayor medida con otros compañeros nacidos en la CAIB, un 75%, un 65% lo hace con otros que proceden de otras CCAA, en un 50% se sitúan los que interactúan con sujetos de etnia gitana³¹⁰, a continuación, por debajo del resto, aparece el porcentaje de interacción con otros amigos de origen inmigrante, en este caso sólo un 35% de los encuestados, porcentaje bajo, pero algo superior (4,9 puntos) al de los nacidos en la CAIB.

Los nacidos en Argentina manifiestan en su totalidad, el 100% de los encuestados, interaccionar fuera del centro de enseñanza, con otros compañeros nacidos en la CAIB, a parte de esta circunstancia, manifiestan en

interacción con otros sujetos, y si además existen diferencias por origen geográfico; ya que en el discurso del profesorado se insistía bastante en que no se daba una interacción muy fluida, pero parecía más una afirmación basada en la propia representación de la situación que en hechos concretos que se corroboraran en la realidad.

³⁰⁹ Este dato es confuso ya que hay alumnos de etnia gitana entre los encuestados y no se puede estimar entre qué sujetos se establece la interacción, ya que los encuestados pueden pertenecer a esa minoría concreta.

³¹⁰ Aquí se presenta un caso similar al de los nacidos en la CAIB y su relación con personas de etnia gitana, que pueden ser ellos mismos de esa condición.

un 75% establecer relación con oriundos de su país de origen y con otros inmigrantes; en el caso de la relación con amigos que hayan nacido en otras CCAA, el porcentaje es menor, un 62,5% y muy inferior para aquellos que manifiestan interaccionar con otros de etnia gitana, tan sólo un 25%.

Los nacidos en otros países de América Latina, muestran una tendencia distinta a la de los de Argentina, parece ser que a pesar de establecer relación con todos los grupos, lo hacen en mayor medida con aquellos procedentes de su país, en un 65,6% de los casos, seguidos de inmigrantes nacidos en otros países, 59,4%, tras éstos aparece la interacción con los nacidos en la CAIB, con un 53,1%, seguidos de los de otras CCAA y los de etnia gitana, 34,4% y 21,9% respectivamente.

Los nacidos en Marruecos se relacionan principalmente con los de su mismo origen geográfico, un 76,9% de los casos, cabe advertir al respecto que, de la población inmigrante, son los que en mayor porcentaje se relacionan con los de su misma procedencia; en porcentaje similar se encuentran las relaciones con otros inmigrantes o con sujetos nacidos en la CAIB, un 53,8% en ambos casos, respecto a los que mantienen relación con nacidos en otras CCAA o de etnia gitana, se sitúan en ambos casos en un 46,2%.

Los nacidos en el África Subsahariana se relacionan en igual medida con nacidos en otras CCAA, como con los de su propio origen, el 50% de los casos comparten esta situación, destaca en este caso la inexistencia de relación con

nacidos en la CAIB³¹¹, 0%, y un 16,7% que mantienen contactos con sujetos de etnia gitana o inmigrantes de otros países.

Los nacidos en Europa del Este, mantienen un contacto similar con los nacidos en la CAIB, con los de otras CCAA y con otros inmigrantes, el 66,7% de los casos, salvo con su mismo origen que es del 33,3% y con los que pertenecerían a la etnia gitana, que no se dan casos, el 0%.

Tabla 4.45: Lugar de nacimiento y porcentaje de amigos fuera de la escuela

	Nacidos CAIB	Nacidos CCAA	Nacidos Argentina	Nacidos rest.A.Latina	Nacidos Marruecos	Nacidos África Subs	Nacidos E.Europa
Amig.CAIB	81,3%	75%	100%	53,1%	53,8%	0%	66,7%
Amig.CCAA	44,1%	65%	62,5%	34,4%	46,2%	50%	66,7%
Amig.et.gitana	31,3%	50%	25%	21,9%	46,2%	16,7%	0%
Amig.de mi país ³¹²	-	-	75%	65,6%	76,9%	50%	33,3%
Amig.otros países ³¹³	30,1%	35%	75%	59,4%	53,8%	16,7%	66,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Por lo que respecta a las relaciones que mantienen en el centro de enseñanza, las tendencias son similares a las que ocurren fuera del contexto escolar, depende un poco de la población escolar con la que tengan posibilidades materiales de establecer contacto en el centro al que pertenezcan, pero lo que interesa aquí es si realmente interaccionan los alumnos con el resto,

³¹¹ Tal vez esta circunstancia esté condicionada por la dificultad de distinguir si los individuos han nacido o no en la CAIB, una vez son identificados como españoles.

³¹² Este ítem está dirigido a los inmigrantes y a la interacción que puedan mantener con compañeros de su mismo origen geográfico.

³¹³ Se refiere a amigos de países distintos al de nacimiento del sujeto.

independientemente de si existen o no diferencias por origen y los datos extraídos de la encuesta, tal como se puede observar en la tabla 4.46, no muestran falta de interacción, naturalmente unos establecen más relación con algunos compañeros que con otros, aún así, la interacción se mantiene en unos porcentajes bastante altos.

Tal vez el caso más llamativo es el de los originarios de África Subsahariana, que mantienen menos contacto con los de su origen que con los españoles de nacimiento, tal vez por la falta de alumnos de esa condición, y con otros inmigrantes, tan sólo en este último caso llegan al 16,7%, esta tendencia se corresponde con los componentes del grupo de iguales, con los que se interacciona fuera del centro, el porcentaje era similar al que aquí se presenta, parece ser que son el grupo que menos se relaciona con otros inmigrantes.

Tabla 4.46: Lugar de nacimiento y porcentaje de amigos en la escuela

	Nacidos CAIB	Nacidos CCAA	Nacidos Argentina	Nacidos rest.A.Latina	Nacidos Marruecos	Nacidos África Subs	Nacidos E.Europa
Amig.CAIB	83,8%	80%	100%	62,5%	30,8%	50%	66,7%
Amig.CCAA	47,4%	45%	75%	40,6%	46,2%	50%	33,3%
Amig. de mi país ³¹⁴	-	-	87,5%	46,9%	61,5%	33,3%	0%
Amig.otros países ³¹⁵	44,5%	50%	75%	40,6%	46,2%	16,7%	33,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

³¹⁴ Este ítem está dirigido a los inmigrantes y a la interacción que puedan mantener con compañeros de su mismo origen geográfico.

³¹⁵ Se refiere a amigos de países distintos al de nacimiento del sujeto.

Factores relacionados con el contexto escolar

El cuestionario está compuesto por una serie de preguntas en batería, sobre las que aparecen cuestiones, tales como la participación en el centro, la relación con otros, no sólo en el contexto escolar, sino también en el familiar, la valoración sobre ésta, la opinión sobre la escuela, para acabar con la opinión sobre los docentes y su interacción con los alumnos. Debido a la multitud de cuestiones, se van a presentar los resultados de forma global, para el conjunto de la muestra, únicamente profundizando en aquellos que se distancien de la tendencia general.

La actitud que se mantiene en el centro

No todas las zonas del patio son utilizadas por los alumnos, en este sentido los que ocupan más zonas son los de otras CCAA, con un 85% de los casos que tienden a estar en cualquier parte del patio; los que restringen algunos espacios para su uso, principalmente son los nacidos en Europa del Este, África Subsahariana, Argentina y la CAIB³¹⁶.

Contrastando estos resultados con la circunstancia añadida que haya alumnos, de otras nacionalidades, en los espacios que no se ocupan y que éste sea un factor de influencia para que eso ocurra³¹⁷, encontramos que son escasos los

³¹⁶ Véase tabla 18: "Lugar de nacimiento y espacio patio 1" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

³¹⁷ Véase tabla 19: "Lugar de nacimiento y espacio patio 2" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

alumnos que consideran esa razón, a destacar el porcentaje³¹⁸ de alumnos nacidos en la CAIB que se basan en ese motivo, un 12,1%, el resto de casos es escaso, un 6,3% de los nacidos en América Latina (no Argentina) y el caso de los nacidos en Europa del Este³¹⁹.

Si consideramos el espacio que se ocupa en el aula, es decir en qué asientos se sitúan los alumnos, cuando pueden elegir, los datos indican³²⁰ que únicamente se comportan de forma distinta los procedentes de América Latina (no Argentina) entre los que un 50% ocupa voluntariamente los asientos de las primeras filas del aula, en el extremo contrario, se sitúan los de Argentina, el 87,5% opta por los asientos situados más lejos del docente; el resto de alumnos, independientemente de su origen, se sitúan, en caso de poder elegir, en torno a un porcentaje entre el 53,8% y el 66,7%, en los asientos más alejados del docente.

La interacción en la clase, a través de las preguntas de los alumnos a los docentes³²¹, es mayoritaria, el 100% de los casos, para aquellos nacidos en N. América, Europa del Este y África Subsahariana, los nacidos en la CAIB, otras CCAA y Argentina, se sitúan en el 84,9%, 80,0% y 75,0% respectivamente. Los alumnos que destacan más negativamente en este punto, es decir, que no preguntan sobre cuestiones que no entienden, en el desarrollo de la clase, son

³¹⁸ Aunque a nivel de porcentajes no es demasiado elevado, el número sí es importante, 33 sujetos nacidos en la CAIB no ocupan ciertos espacios del patio por haber en éstos alumnos de otras nacionalidades.

³¹⁹ En este caso se presenta un 33,3%, pero en realidad es un solo sujeto el que representa ese porcentaje, por lo que se ignora esta circunstancia.

³²⁰ Véase tabla 20: "Lugar de nacimiento y espacio aula" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

³²¹ Véase tabla 21: "Lugar de nacimiento e intervención en clase" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

los nacidos en Marruecos, con un 30,8%, seguidos de los nacidos en Argentina, con un 25,0%.

En cuanto a la participación en actividades del centro³²², los que más afirman participar son los nacidos en África Subsahariana, con un 100% de los casos, seguidos de los procedentes de América Latina (no Argentina) con un 68,8%. Curiosamente, los que menos participan³²³ son los nacidos en la CAIB, con un 64,0% de éstos.

Por lo que se refiere a aspectos tales como la relación con la familia, la valoración de su situación en ésta, o en su propia vida y si los padres les animan a estudiar, los resultados en general tienden a ser bastante positivos; de éstos datos cabe destacar que entre el 84,6% y el 100% de los alumnos reconoce que los padres les animan a que estudien³²⁴, parece que el discurso de los padres, visto desde los hijos, no es contrario a que aprovechen su paso por los centros de enseñanza para adquirir capital cultural. Cabe advertir que el valor más bajo se sitúa en el colectivo de Marroquíes, aunque con un 84,6% de casos que afirman recibir esas indicaciones desde su familia.

Cuando aparece la valoración sobre la relación o comprensión que tienen los padres sobre los sujetos encuestados³²⁵, si bien mayoritariamente se manifiesta gozar de la comprensión de los padres, en el caso de los nacidos en Marruecos, el 30,8% manifiesta que existe una falta de comprensión de los

³²² Véase tabla 22: "Lugar de nacimiento y participación en actividades del centro" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

³²³ También aparece un caso nacido en N. América que se sitúa en la no participación.

³²⁴ Véase tabla 23: "Lugar de nacimiento e implicación de los padres" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

³²⁵ Véase tabla 24: "Lugar de nacimiento y percepción comprensión padres" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

padres hacia éstos. Al mismo tiempo, cuando se les pregunta sobre la valoración de su estado de ánimo (de felicidad) en el hogar³²⁶, son alumnos procedentes de Europa del Este y Marruecos los que más destacan negativamente, un 33,3% y un 15,4% respectivamente; aunque en general los resultados son mucho más positivos que negativos.

Valoración de la relación con los compañeros

Ya en clase, las relaciones con los compañeros³²⁷ se consideran positivas por la gran mayoría, salvo en el caso de los de origen marroquí, de entre los que un 15,4% afirma no sentirse bien con éstos, el resto se siente bien con sus compañeros, independientemente del lugar de nacimiento de los encuestados. Aunque eso no implica que se ayuden entre ellos, al hablar de solidaridad la cosa cambia³²⁸, los resultados ya no son tan positivos, mientras que los nacidos en Argentina, junto con el caso de N. América, afirman en un 100% de los casos que reciben ayuda de los compañeros de clase; estos datos contrastan con el 50,0% de los nacidos en África Subsahariana, el 33,3% de Europa del Este y el 18,8% de América Latina, que niegan recibir esa ayuda.

³²⁶ Véase tabla 25: "Lugar de nacimiento y valoración de su situación en el hogar" del anexo Aproximación a los alumnos.

³²⁷ Véase tabla 26: "Lugar de nacimiento y valoración relación compañeros" del anexo Aproximación a los alumnos.

³²⁸ Véase tabla 27: "Lugar de nacimiento y valoración ayuda compañeros" del anexo Aproximación a los alumnos.

Valoración de la escuela

Entre el 97,1% y el 100% coinciden en afirmar que la escuela es un lugar donde se aprende³²⁹, sin diferencias entre lugar de nacimiento. Sobre el hecho de sentirse bien en la escuela³³⁰, a pesar de que generalmente es positivo, surgen algunas disidencias, como es el caso de los nacidos en otras CCAA, con un 15,0% que no se sienten bien en ésta, e incluso un 20,0% si añadimos la opción de que en ocasiones no se sienten bien en la escuela, podemos destacar este colectivo, aunque cabe advertir que los datos son bastante favorables hacia la escuela.

El hecho de considerar que gracias a la escuela tendrán un futuro mejor, tabla 4.47, presenta diferencias destacadas, pero si que precisan ser puestas de manifiesto, los alumnos inmigrantes se sitúan en el 100% de los casos, bajo esta consideración, a excepción de los de América Latina (no Argentina) y Marruecos, que si bien la mayoría considera que el hecho de ir a la escuela influirá positivamente en su futuro. Se da algún caso disidente, aunque cabe destacar el caso de los nacidos en la CAIB, como el colectivo que presenta mayor negación, sobre el futuro y su relación con la escuela. Si consideramos que piensan así siempre o en ocasiones, bajo la misma agrupación de categorías, éstos se sitúan en un 17,7%. A pesar de que estemos dando importancia a porcentajes muy pequeños, lo cierto es que llama la atención que precisamente sean los alumnos españoles, nacidos en esta comunidad

³²⁹ Véase tabla 28: "Lugar de nacimiento y valoración de la escuela 1" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

³³⁰ Véase tabla 29: "La escuela es un lugar donde me siento bien" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

autónoma, los que presenten en mayor porcentaje, de sujetos que no creen que la escuela pueda ayudarles en la mejora de su futuro.

Tabla 4.47: Lugar de nacimiento alumno y expectativas de futuro

Lugar nacimiento	Gracias a la escuela en el futuro tendré un buen trabajo								Total	
	Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
CAIB	243	89,3%	10	3,7%	14	5,1%	5	1,8%	272	100%
Otras ccaa	18	90,0%	1	5,0%	1	5,0%			20	100%
Argentina	8	100,0%							8	100%
Rest. A.Latina	31	96,9%	1	3,1%					32	100%
Marruecos	11	84,6%					2	15,4%	13	100%
África Subsaha.	6	100,0%							6	100%
Europa Este	3	100,0%							3	100%
N.América	1	100,0%							1	100%
Total	321	90,4%	12	3,4%	15	4,2%	7	2,0%	355	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Valoración de los docentes

La mayoría de alumnos se sienten bien con los docentes, aunque en esta variable destaca el porcentaje de los que así no sucede³³¹; si fusionamos los casos de alumnos que no se sienten bien con los docentes, con los que les ocurre esto en ocasiones, destacan los nacidos en Marruecos con un 30,8%, seguidos de los nacidos en la CAIB y otras CCAA, con un 20,6% y un 20,0% respectivamente, en cuarto lugar se sitúan los nacidos en África Subsahariana, con un 16,7%.

³³¹ Véase tabla30: "Lugar de nacimiento y valoración de la rel. docente" del anexo *Aproximación a los alumnos*.

En el caso de si los alumnos se consideran ayudados por los docentes³³², en general esto sucede así, pero también surgen sujetos que piensan lo contrario, como es el caso de los nacidos en Marruecos, con un 30,8% que considera que esto no sucede, o al menos no siempre es así, en este sentido destaca también el colectivo de nacidos en otras CCAA, con un 20,0% y de los nacidos en América Latina (no Argentina) con un 18,8%.

Los profesores son vistos como modelo del que aprender³³³ por el 100% de los alumnos nacidos en África Subsahariana, Europa del Este y N. América; los nacidos en Marruecos están representados por un 84,6%, estos datos contrastan con las respuestas de los alumnos nacidos en la CAIB, sólo el 60,3% considera que esto es así, por tanto, un 39,7% no está de acuerdo en que los docentes sean un modelo del que aprender, el 25,0% de los nacidos en otras CCAA y en Argentina, tampoco están de acuerdo, los del resto de América Latina que se sitúan en el 21,9%, en cuanto a no estar de acuerdo (siempre o en alguna ocasión) en que los docentes sean un modelo del que aprender.

Estos últimos datos contrastan, presentándose un tanto ambiguos, con los de la pregunta referida a si se valora que “los profesores son buenas personas”³³⁴, sobre todo en el caso de los nacidos en Marruecos, un 30,8% considera que no lo son siempre o en algunos casos, también presentan porcentajes destacados, en la misma opinión, los nacidos en otras CCAA, con un 30,0% que tiene una opinión negativa, hacia que los docentes sean buenas personas.

³³² Véase tabla 31: “Lugar de nacimiento y valoración ayuda docentes” del anexo *Aproximación a los alumnos*.

³³³ Véase tabla 32: “Lugar de nacimiento y valoración profesores 1” del anexo *Aproximación a los alumnos*.

³³⁴ Véase tabla 33: “Lugar de nacimiento y valoración profesores 2” del anexo *Aproximación a los alumnos*.

Entre un 61,5% y un 100% de los alumnos considera que los profesores se preocupan por ellos³³⁵, desde el punto de vista de grupo como alumnos, no desde uno más personal, aún así conviene resaltar algún dato de aquellos que no crean que esto suceda, es decir, que la preocupación de los docentes por el alumnado sea una realidad generalizada en todos los casos; tal es el caso de los nacidos en África subsahariana, un 33,33% considera que esto nunca es así, seguidos de los nacidos en Marruecos, con un 23,1%, también aparecen otros como los nacidos en otras CCAA, un 20,0% se adhiere a esta afirmación, los nacidos en Argentina, un 25,0%, considera que aunque esto no sea siempre así de negativo, en ocasiones ocurre.

Una de las peores valoraciones sobre los docentes aparece cuando se considera si éstos se preocupan por los problemas de los alumnos de manera individual, tabla 4.48, los que peor valoran esta situación son los nacidos en Marruecos, un 61,5% considera que los profesores no se preocupan, si añadimos a esta apreciación si en ocasiones esto ocurre, llegan a representar el 69,2% de los casos. El caso de los alumnos de este origen es el que más destaca, pero no por eso hay que descartar al resto, ya que en esta variable, la mayoría de los alumnos, divididos por lugar de nacimiento, presenta porcentajes no tan elevados como en anteriores cuestiones, los que consideran que los docentes se preocupan por sus problemas de manera individual, se sitúan entre el 50,0%, en el caso de los nacidos en África Subsahariana, y el 66,7% de los nacidos en Europa del Este³³⁶.

³³⁵ Véase tabla 34: "Lugar de nacimiento y valoración profesores 4" del anexo Aproximación a los alumnos.

³³⁶ No es tenido en cuenta el caso del único alumno nacido en N. América, que se sitúa en el caso positivo.

Tabla 4.48: Valoración preocupación de los profesores y lugar de nacimiento alumnos

Lugar nacimiento	Los profesores se preocupan por mis problemas								Total	
	Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
CAIB	148	54,4%	24	8,8%	94	34,6%	6	2,2%	272	100%
Otras ccaa	12	60,0%	2	10,0%	6	30,0%			20	100%
Argentina	5	62,5%	1	12,5%	2	25,0%			8	100%
Resto A.Latina	17	53,1%	2	6,3%	13	40,6%			32	100%
Marruecos	2	15,4%	1	7,7%	8	61,5%	2	15,4%	13	100%
África Subsahara	3	50,0%	1	16,7%	2	33,3%			6	100%
Europa del Este	2	66,7%			1	33,3%			3	100%
N. América	1	100,0%							1	100%
Total	190	53,5%	31	8,7%	126	35,5%	8	2,3%	355	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

La representación de los alumnos que consideran que los profesores pueden ser un amigo más³³⁷, aparece con más fuerza en los nacidos en África Subsahariana, el 100% de los casos, seguidos de los nacidos en otras CCAA, un 90% de éstos, el resto se sitúan entre el 56,3% de los nacidos en América Latina (no Argentina) y el 63,6% de los nacidos en Marruecos.

El que los profesores comprendan o no a los alumnos queda un poco en entredicho, según los alumnos, podemos observar diferencias³³⁸ entre unos y otros, véase tabla 4.49, en este caso podemos citar los que mejor y peor valoran esta circunstancia, respecto a la valoración positiva, los primeros son los nacidos en África Subsahariana, un 83,3% y Argentina, un 75,0%, en estos porcentajes consideran que son comprendidos por los docentes, en el caso

³³⁷ Véase tabla 35: "Lugar de nacimiento y valoración profesores 6" del anexo Aproximación a los alumnos.

³³⁸ Aunque no se ha encontrado una diferencia estadísticamente significativa.

opuesto se sitúan los nacidos en Marruecos, tan sólo un 30,8% de los encuestados se decantan por esa respuesta afirmativa; el resto se sitúa entre el 66,7% de Europa del Este y el 57,7% de los nacidos en la CAIB.

Tabla 4.49: Consideración de los alumnos sobre comprensión de los docentes

Lugar nacimiento	Los profesores me comprenden								Total	
	Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
CAIB	157	57,7%	20	7,4%	93	34,2%	2	,7%	272	100%
Otras ccaa	13	65,0%			7	35,0%			20	100%
Argentina	6	75,0%			2	25,0%			8	100%
Resto A.Latina	21	65,6%	2	6,3%	9	28,1%			32	100%
Marruecos	4	30,8%	2	15,4%	5	38,5%	2	15,4%	13	100%
África Subsaha.	5	83,3%			1	16,7%			6	100%
Europa del Este	2	66,7%			1	33,3%			3	100%
N.América			1	100,0%					1	100%
Total	208	58,6%	25	7,0%	118	33,2%	4	1,1%	355	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

Lo que no se cuestiona es la entrega de los docentes en su actividad como tales, tal es el caso del hecho de repetir algo cuando los alumnos no lo entienden³³⁹; éstos responden mayoritariamente que sí, los datos se sitúan entre el 83,3% de los nacidos en África Subsahariana y el 100% de Argentina o Europa del Este, entre otros.

Los alumnos, en general, también consideran que los docentes hacen caso a todos por igual, independiente de su origen³⁴⁰, aunque surgen discrepancias, respecto a la opinión que tienen sobre éstos, los alumnos nacidos en Marruecos, veamos más detenidamente estas respuestas: mayoritariamente

³³⁹ Véase tabla 36: "Lugar de nacimiento y valoración profesores 8" del anexo Aproximación a los alumnos.

³⁴⁰ Véase tablas (37-40) "Lugar de nacimiento y valoración profesores 10-13" del anexo Aproximación a los alumnos.

opinan que los docentes hacen más caso a los buenos estudiantes, un 81,8% de los casos; de todos los encuestados, son el porcentaje más alto en afirmar que los docentes también hacen más caso a los alumnos españoles, un 23,1%; un 0% opina que se haga más caso a los alumnos inmigrantes, en definitiva, son el colectivo que menos considera (aunque el porcentaje global es elevado) que los docentes hacen caso a todos los alumnos por igual, el 61,5% de los nacidos en Marruecos. En el estudio de Aguado y otros (2006,60) los autores ponen de manifiesto cómo los alumnos de origen latinoamericano consideran que no existe un trato igualitario, siendo ellos los más perjudicados.

Si se descarta en la pregunta el origen de los alumnos a los que hace referencia la actitud de los docentes, siendo ésta sustituida por si se considera que los docentes hacen más caso a unos u otros alumnos, en función de si éstos son buenos estudiantes o no, tabla 4.50, destacan los datos obtenidos de los alumnos nacidos en Marruecos, con un 69,2% y en Argentina, con un 62,5%, frente al resto de alumnos que presentan porcentajes inferiores, entre el 33,3% de los nacidos en África Subsahariana, o Europa del Este, al 38,6% de los nacidos en la CAIB.

Tabla 4.50: Valoración sobre la atención que prestan los docentes a los buenos estudiantes

Lugar nacimiento	Los profesores hacen más caso a los buenos estudiantes								Total	
	Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc			
	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %
CAIB	105	38,6%	8	2,9%	157	57,7%	2	,7%	272	100%
Otras ccaa	7	35,0%	1	5,0%	12	60,0%			20	100%
Argentina	5	62,5%			3	37,5%			8	100%
Resto A.Latina	12	37,5%	1	3,1%	19	59,4%			32	100%
Marruecos	9	69,2%			2	15,4%	2	15,4%	13	100%
África Subsaha.	2	33,3%			4	66,7%			6	100%
Europa del Este	1	33,3%			2	66,7%			3	100%
N.América					1	100,0%			1	100%
Total	141	39,7%	10	2,8%	200	56,3%	4	1,1%	355	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta al alumnado

4.8.2.2 Conclusión

A la vista de los datos, existen diferencias notables entre unos y otros alumnos, diferenciados por centro de pertenencia, pero también por origen inmigrante o no. Los peor parados, en torno a su situación socioeconómica, principalmente son aquellos que tienen un origen inmigrante, por tanto, es algo más que una representación social únicamente subjetiva, la situación de desigualdad social en la que se encuentra este colectivo.

Lo que sí se pone de manifiesto es el hecho de considerar su paso por la escuela como primordial, para condicionar uno u otro futuro, los alumnos, en su mayoría los procedentes del exterior, saben que parten de una situación desigual y que la escuela es la institución que ha de equilibrar esa balanza. Así aparece la representación de esta circunstancia, otra cosa es la materialización

de esa relación de forma positiva y que la institución como tal ejerza esa función de forma eficiente y eficaz.

Parecen existir ciertas diferencias en la apreciación sobre su situación personal, familiar, de relación con los compañeros, los docentes y el propio contexto escolar. La conclusión que puede extraerse, a la luz de los datos, es que son los procedentes de Marruecos los que más dificultades tienen, parece que es el grupo en el que la reacción, entre sus expectativas y la realidad con la que se enfrentan, con toda una serie de contradicciones, es mayor, provocando una sensación pesimista y de cierta frustración, ante la respuesta, sobre todo, de los docentes y el sistema escolar. Haan y Elbers (2004, 9 y 10) observan como los alumnos marroquíes se muestran reacios ante la escuela y la relación con los docentes, si bien, tanto ellos como sus padres, ven a la escuela como el medio por el que lograr una movilidad ascendente, no confían en que el sistema escolar sea capaz de cumplir con esa función, por lo que acaban desconfiando de éste y alejándose de sus expectativas.

Un resultado similar aparece en la investigación llevada a cabo por Díaz-Aguado (2006,25-28) los alumnos de origen marroquí se sitúan entre los que tienen mayores dificultades de integrarse en el sistema escolar. Respecto a la visión que tienen los alumnos sobre la interacción entre éstos y los docentes, la autora destaca que en los resultados de una encuesta, realizada sobre un determinado grupo de alumnos, de enseñanza obligatoria, la gran mayoría, un 78% considera que todos los alumnos reciben en mismo trato por parte de los profesores, un 12% se decanta por afirmar que esto no es así. En nuestro estudio, las mayores discrepancias aparecen con el colectivo de origen

marroquí, hasta un 23,1% manifiesta que los docentes no tratan a todos los alumnos por igual³⁴¹.

A continuación se lleva a cabo un análisis en más detalle de las conclusiones, tras la aplicación de la encuesta y el contraste con los resultados obtenidos del análisis de los docentes.

4.9 DOCENTES Y ALUMNOS. UNA COMPARACIÓN DE SUS DISCURSOS

Una vez analizados los datos obtenidos de ambos grupos, docentes por un lado y alumnos por otro, parece interesante establecer una reflexión a partir de la imbricación de sus discursos. Para esta tarea, por parte de los alumnos, se va a utilizar la parte textual que se corresponde con la imagen que tienen éstos sobre la escuela y su actitud dentro del contexto escolar. Respecto a los docentes, se considerará con mayor énfasis, la parte de análisis que se corresponde con las representaciones e inquietudes que mantienen los docentes sobre los alumnos.

Un aspecto que llama la atención se refiere al lugar físico en el que se sitúan los alumnos en el aula, cuando pueden elegir de manera voluntaria, si comparamos estos resultados con la representación de los docentes sobre los alumnos, sus expectativas de éxito, o su interés por la escuela, aparece la primera contradicción discursiva, entendida como una representación un tanto ambigua, si se compara con la actitud de los alumnos, en cuestiones como la

³⁴¹ Véase tabla 37 del anexo: Aproximación a los alumnos.

elección de asiento, si partimos de la premisa de que elegir un asiento cerca del docente, puede ser entendido como un acto de búsqueda de aproximación a éste, hacia la enseñanza, e incluso a las ganas de aprender.

Pues bien, los docentes establecen continuamente una distinción al hablar de alumnos inmigrantes, situando a los de origen argentino, en una posición un tanto especial “estos son de los nuestros...”, curiosamente el 100% de éstos opta por no situarse en las primeras filas del aula, mientras que son los originarios del resto de América Latina los que presentan un porcentaje más elevado, el 50% de los casos analizados, en la preferencia a sentarse en las primeras filas.

El resto de alumnos se sitúan en un 34,85%, como porcentaje medio, en torno al hecho de ser partidarios de ocupar los asientos más cercanos a la ubicación del docente, sin diferencias notables entre originarios de Marruecos, Autóctonos u otros grupos minoritarios, los docentes sí aprecian diferencias entre éstos, pero parece ser que los alumnos se comportan, en este sentido, de igual forma, la mayoría prefiere no sentarse en las primeras filas, salvo la excepción curiosa de los originarios de América Latina.

Prácticamente la totalidad del alumnado considera que la escuela es un lugar donde aprender, en el que además se sienten a gusto, destaca en este último aspecto el colectivo procedente de otras CCAA, como el más reacio, pues un 20% manifiesta no sentirse a gusto en la escuela, en el resto no se aprecian diferencias.

Mientras que en el discurso docente aparece la idea de que los inmigrantes no creen en la enseñanza y viven ajenos a ésta; e incluso van más allá y no hablan sólo de inmigrantes, sino también de alumnos pertenecientes al barrio de Son Gotleu, por considerarlos adscritos a toda una serie de condiciones sociales adversas a la escuela. Esta consideración vuelve a mostrarse ambigua con la que manifiestan los alumnos, pues la mayoría piensa que la escuela es su oportunidad para lograr un futuro mejor, tal vez las discrepancias vienen de los autóctonos, aunque apenas con un 15% de los casos.

El 100% de los alumnos procedentes de Marruecos y África Subsahariana considera que los docentes son un “modelo del que aprender”, el porcentaje se reduce cuando se analizan las opiniones del resto, aunque paradójicamente los que discrepan más son los autóctonos. Curiosamente son los dos primeros grupos los peor valorados en las representaciones sociales del discurso docente.

Donde sí existe una fuerte correspondencia es a la hora de entrar en consideraciones más personales, podemos recordar como las representaciones más negativas, que aparecen tanto en la prensa como en el discurso docente, son las relativas a la población marroquí y subsahariana; pues bien, si nos centramos en los primeros, estos son los que muestran más rechazo hacia los docentes, si bien, en las consideraciones anteriores se muestra como sí creen en la escuela y el respeto al docente, esto cambia cuando se refieren a la apreciación de la relación con éstos.

De esta forma, los marroquíes se sienten distanciados de los docentes, su conducta parece más una reacción a la baja consideración que creen tener, por parte de éstos. La prueba de ello es que hasta un 81,8% de los alumnos marroquíes considera que los docentes no se preocupan por sus problemas, mientras ellos sí tienen una buena consideración de su figura, por lo que se sienten un tanto defraudados por el modelo que se les presenta. Esto vuelve a ponerse de manifiesto cuando se les pregunta sobre si consideran que son comprendidos por los docentes, el 63,6% considera que esto no ocurre así. Los alumnos marroquíes vuelven a ser los más representativos al considerar que los docentes no hacen caso a todos por igual, con un 72,7% de los casos.

De esta forma, los originarios de Marruecos³⁴² se encuentran generalmente situados en una situación de contradicción, por una parte consideran que la figura del docente es importante, que además la escuela es su oportunidad para prosperar, pero por otra aprecian diferencias con los docentes, que les hacen mostrarse descontentos con éstos; lo que podría reforzarse con el hecho de ser los que padecen unas representaciones sociales más negativas.

Esta circunstancia puede influir negativamente en la integración de este colectivo, ya que la reacción ante un medio hostil puede reforzar aquellos aspectos que les diferencian e identifican con su origen, cerrándose a posiciones más aperturistas que favorezcan la interacción social con el resto. Tal y como ponen de manifiesto Lara y Padilla (2008), esto estaría ocurriendo en centros de enseñanza, en los que ciertos colectivos de inmigrantes se

³⁴² Incluso podríamos situar esta consideración al origen magrebí en su conjunto, ya que los docentes citan Marruecos, pero tampoco aprecian la diferencia por origen en este sentido.

sienten amenazados como tales, desde un punto de vista cultural, reaccionando hacia un refuerzo de aquellos patrones culturales identificativos más significativos, iniciando un proceso de guetización y pérdida de contacto con el resto de compañeros.

Estudios anteriores como el de Funes (2000,131) ponen de manifiesto diversas reacciones con resultados negativos, en concreto cita el caso de un joven marroquí, con buenas perspectivas en su trayectoria educativa, cómo tras la llegada, al barrio donde residía, de población marroquí, éste fue reforzando su identidad cultural, hasta el punto de dejar precipitadamente la enseñanza.

4.10 DISCUSIÓN

Antes de dar paso a las conclusiones finales del estudio, interesa la confrontación de éste con otras investigaciones e informes, de esta forma se intenta establecer un espacio, entre diferentes debates existentes, a fin de situar, dentro de éstos, los resultados que ofrecen los datos analizados en esta investigación.

Tomando como base la estructura de análisis, que se presenta al inicio del tema “Estudio de caso”, referida a las esferas del trabajo etnográfico³⁴³, se intenta establecer un hilo argumental sobre el que ir construyendo esa confrontación-debate que ocupa este espacio, se presentan dos líneas

³⁴³ Una forma esquemática se presenta en el cuadro “Esferas del trabajo etnográfico y correspondencia con la metodología” capítulo 4.

principales, por un lado, se analizan aquellos aspectos relacionados con el contexto, en el que se enmarca el estudio; y por otro, los relacionados con los propios sujetos de la realidad, sobre los que se centra con más detalle el estudio, en concreto docentes y alumnos, haciendo más hincapié en los primeros.

Las alusiones al barrio y su población son claramente negativas, los docentes en sus declaraciones no ocultan sus sentimientos al respecto. Esto crea diferencias entre éstos y la población de Son Gotleu, principalmente respecto a determinados colectivos, como es el caso de los de origen inmigrante.

Centrándonos en los alumnos de esa condición, Siguan (1998,105-108) advierte que los docentes no diferencian conscientemente entre los alumnos, movidos por representaciones étnicas, sino que más bien lo hacen en función de la propia práctica docente y la clasificación entre aquellos alumnos que presentan mayor o menor distancia con el “buen alumno”, el hecho de que los inmigrantes acaben siendo discriminados por el propio sistema educativo, éstos se enfrentan a muchas dificultades que condicionan sus posibilidades de éxito, favorece que el docente los incluya en el grupo de los “malos alumnos”, el autor continua afirmando que, en líneas generales, los docentes tienden a ofrecer explicaciones, que acaban implicando las características culturales o étnicas, a la hora de explicar el fracaso o retraso de estos alumnos.

En nuestro estudio, los docentes sí muestran una clasificación previa de los alumnos, en función de su origen inmigrante o no, e incluso de su pertenencia al barrio de Son Gotleu o a otro barrio de residencia. Dado que éstos vinculan

las posibilidades de adaptación a la escuela y su forma de práctica pedagógica, o más bien, no tanto ésta, pues algunos proclaman la necesidad de cambios en la forma de transmitir las enseñanzas, sino más bien a los valores de la “sociedad autóctona³⁴⁴”, de los que la escuela aparece como la institución que los representa, además de ser responsable de la transmisión de éstos, una vez el cambio social ha reducido las posibilidades de otras vías, como puedan ser las que suceden a través del propio proceso de socialización que ocurre en la interacción familiar.

Siguan hace más hincapié en el propio sistema que en la acción de los docentes, aunque el resultado siga siendo el mismo. Los docentes del estudio no presentan un rechazo hacia estos alumnos, ni muchísimo menos, pero sí parten de una situación basada en la representación de la diferencia y las dificultades que eso implica en su eficiencia como educadores, considerando que una de sus funciones principales es la de difundir esos valores dominantes a los que se refieren.

Tal y como pone de manifiesto Badia (2001,131), la percepción del entorno social, en el que sitúa el profesor al alumno, influye a la hora de establecer un marco de referencia en el que incluirlo. Esta circunstancia se ha puesto continuamente de manifiesto, en el estudio que nos ocupa, los docentes aluden al contexto social, en este caso al barrio de Son Gotleu y lo que este representa, como base sobre la que justificar la representación que tienen sobre sus alumnos.

³⁴⁴ Este concepto vendría a definir lo que ellos consideran forma parte de una cultura homogénea, o al menos una serie de puntos clave que consitituyen la idea de esta “cultura”.

Un estudio coordinado por Salvà y otros (1997,82) pone de manifiesto una serie de estereotipos utilizados por la población autóctona, a la hora de encasillar a unos u otros inmigrantes, según su origen geográfico, en cuanto al uso de estereotipos negativos destacan los originarios del Magreb, marroquíes y argelinos, sobre el resto de casos. Álvarez (2003,27) presenta un estudio en el que los peor valorados son “moros y gitanos”, los resultados obtenidos permiten añadir otros colectivos como el de los subsaharianos y latinoamericanos (a excepción de argentinos o venezolanos).

A este respecto, Álvarez manifiesta una visión negativa del cambio de actitud de los docentes, si éste está basado en la promoción de valores igualitarios y altruistas, debido a que éstos, debido a las exigencias del sistema en el que están insertos, se guían más por metas vinculadas con su estatus social y su carrera profesional; lo que pone de relieve, según el autor, la necesidad de optar por el camino de la formación. Circunstancia un tanto compleja, ya que tal y como se ha demostrado en la encuesta aplicada a los centros objeto de estudio, el nivel de formación y participación en actividades relacionadas con la inmigración, interculturalidad, etc. es muy reducido.

Por lo que se refiere a las alusiones a la integración de los inmigrantes, en el análisis de los datos obtenidos en la encuesta a los docentes, se pone de manifiesto los aspectos centrales que más preocupan, a la hora de plantear la cuestión de la integración, hemos podido comprobar como el 68,2% de los encuestados que respondieron a esta pregunta, se refieren a la integración

como adaptación, adquisición de pautas culturales, entre las que se encuentra la lengua catalana.

Siguiendo a Carbonell (1997, 94 y 95), tal vez estaríamos ante una opción que defiende, más que la integración, la asimilación, en palabras del autor: “Un modelo que responde al deseo de obtener la sumisión y la docilidad de los inmigrantes a nuestras normas y nuestras costumbres, en lo que se refiere a la vida pública, y aceptando si un caso, como mal menor inevitable, que puedan mantener sus costumbres tan sólo en el ámbito privado, y en un exceso de generosidad se les puede reconocer la necesidad de respetar, siempre y únicamente en estos ámbitos privados, su cultura.” (1997, 95).

Preocupaciones similares se encuentran en los discursos mantenidos por los docentes del estudio dirigido por Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003, 95-102), en éste se destaca como una de las constantes, a las que aluden los profesionales de la enseñanza, gira en torno a la integración, definida ésta principalmente como el aprendizaje y uso de la lengua inglesa, la adopción de costumbres y definiciones visibles que identifiquen la cultura dominante.

El temor aparece configurado con una representación de la diferencia, que se plantea como una amenaza, esta circunstancia condiciona el discurso sobre la inmigración y la incidencia que puede ésta tener sobre la erosión de la “cultura dominante”, así lo definen los autores: “En el centro de la preocupación recurrente porque los inmigrantes no se integren está el temor de que resulte imposible mantener el carácter cultural predominante, ante la diversidad cultural, racial y lingüística de los nuevos inmigrantes.” (2003, 101).

De igual forma se plantean el por qué de la no-integración, bajo esa conceptualización más bien asimilacionista “¿Por qué no aprenden inglés y se convierten en norteamericanos? ¿Por qué no pueden acomodarse, dejar su cultura y hacerse como los demás?”(2003, 95). Cuestiones similares a éstas tienen lugar en el discurso de los docentes del estudio que nos ocupa, para éstos la falta de adopción es vista como una dificultad insuperable “no se producirá la integración si no ocurre ésta”, de esta forma la escuela fracasará en su función socializadora.

García (2003,258) habla incluso de una especie de ambigüedad o dejadez, por parte de los profesionales de la enseñanza, que acaba por configurar una situación, en la que existe una brecha insalvable entre la teoría y práctica. La teoría aparece en el discurso docente bajo el consenso de lo que el autor califica como acuerdo generalizado, en referencia a la necesidad de facilitar la inserción social y cultural del alumnado inmigrante; mientras que en realidad la práctica no considera esta cuestión, se deja de lado a la hora de elaborar el proyecto educativo o concretar los programas a trabajar en el aula. “La consecuencia es que el reconocimiento formal del derecho a la diferencia se traduce en la aplicación de un enfoque asimilacionista (...) de adaptación de los grupos minoritarios a la cultura mayoritaria”. (2003,259).

Situaciones similares se producen en Argentina, tal y como analiza Doménech (2005), a pesar de la evolución que he tenido lugar en las escuelas y su relación con prácticas más centradas en la diversidad, éstas no han dejado de actuar como agentes que infieren en la unificación cultural, manifestándose

prácticas que tienden a la homogeneización dentro del ámbito escolar. El autor comprueba, en las entrevistas que realiza a docentes, como el proceso de integración es entendido en términos de pérdida: los inmigrantes o sus hijos deben perder algunas de sus particularidades para poder ser considerados como el resto. “Esto remite a una de las dos nociones que ofrece la idea de “crisol”: la asimilación o “argentinización”. Hay aquí una negación de la diferencia plasmada en el no-reconocimiento o desconocimiento de los otros...” (2005,8)

Respecto a la transmisión cultural y la consecuente “integración” que se proclama, los docentes acaban apareciendo como socialmente responsables de que ésta no ocurra, esto les crea angustia y desesperación, ante una realidad cada vez más complicada, se ven sujetos a una carga social inherente a su propio rol, sujetos además a una rígida estructura organizativa, burocrática y pedagógicamente hablando, que impide el adelanto en sus formas de actuar, frente a una realidad cuyo cambio social es vertiginoso.

Pascual (2006, 345) en su estudio sobre las imágenes sociales que aparecen en diferentes discursos mantenidos por los sujetos, objeto de esa investigación, y la relación de éstos con el concepto de ciudadanía, establece una clasificación en la que podrían enmarcarse las diferentes visiones del fenómeno³⁴⁵.

La definición de integración que exponen los docentes se correspondería con la categoría que la autora denomina “posición proteccionista”, caracterizada por la

³⁴⁵ Para más detalles sobre dicha clasificación, consúltese la obra citada.

exaltación de lo propio; es decir, de todo aquello que se considera enmarcado dentro de la definición de “lo que es autóctono”, de esta forma, la inmigración es vista como un problema para la cultura que se supone representa esta condición, la multiculturalidad amenaza la perpetuidad de la “cultura autóctona”³⁴⁶, el acceso a la ciudadanía se presentaría como una vía hacia la integración, entendida ésta desde un enfoque asimilacionista.

No se pretende afirmar con esto que los docentes del estudio tengan claro ese modelo y pretendan llevarlo a cabo hasta sus últimas consecuencias; se ha podido constatar, en el transcurso de entrevistas y conversaciones con éstos, que la integración aparece como un concepto ambiguo, no se tiene muy claro que engloba éste, ni cómo alcanzar este ideal utópico, lo que sí comparten los docentes es una idea de responsabilidad inherente a su posición, tienen configurada una representación de lo que consideran se corresponde con la cultura autóctona, de la que se ven a sí mismos como representantes desde el punto de vista escolar y responsables de su transmisión, al considerar que no puede confiarse en que ésta sea transmitida en el seno familiar, a través de la socialización, ya que las familias que no son autóctonas no están en posición de esos conocimientos culturales, normativos, etc.

En los resultados de la encuesta, aparecen otras posiciones argumentativas, o si se quiere incluso ideológicas, con menor peso en cuanto a representación, entre las que encontramos una definición cercana al concepto de ciudadanía, en este caso se habla de integración como la existencia de “igualdad de

³⁴⁶ Acuñada así por la autora, en este caso la definimos dentro de lo que se considera la cultura dominante difundida por los centros de enseñanza, aunque pueda ser no homogénea, pero que comparte unos puntos básicos, como son la lengua, costumbres, determinados valores, etc.

oportunidades” para todos. Sin más detalles de los que nos ofrecen estos datos cuantitativos, extraídos de la encuesta, podríamos en principio situar esta posición en la que Pascual (2006, 345 y 356) define como “posición igualitaria”, caracterizada por una consideración de la ciudadanía plural e inclusiva, relacionada con una integración social basada en la igualdad de derechos, considerando las diferencias entre las particularidades propias de los grupos.

Una tercera posición, o definición de lo que se entiende por integración, que aparece en la encuesta realizada a los docentes, tiene que ver con lo que queda definido con “mezcla de culturas conservando la identidad”, en este caso los docentes se referían a la conservación de la identidad, no tanto referida a la de los inmigrantes, sino como protección de la propia, aunque para dando opción a que éstos no pierdan la que les define. Siguiendo la comparación con el estudio de Pascual, podríamos enmarcar esta posición con la que la autora define como “posición cívica” (2006, 345) desde la que se plantea una mirada un tanto paternalista, se elogia la diferencia, pero se continúa considerando la integración como cierto grado de asimilación.

Aunque tal y como se ha mencionado antes, esta parte de análisis cuantitativo complica la argumentación para sostener la posición de determinadas definiciones. La carencia de un conocimiento contextual en el que situar el discurso de los docentes, queda, en lo posible, solucionada al tratar la realidad a investigar con metodologías cualitativas, esto nos ha permitido una mayor profundidad a la hora de considerar los datos a los que se ha tenido acceso.

Los grupos de discusión han permitido un acercamiento más detallado al tema de la integración de los inmigrantes y a la concepción que se tiene de la misma. Los puntos sobre los que se hace más incidencia se encuentran alrededor de aspectos como la lengua, costumbres, valores y cultura. De esta forma, la visión que se anunciaba en los datos de la encuesta, sobre la integración como adaptación, adquisición, en definitiva asimilación de los aspectos que definen y diferencian a los autóctonos de los inmigrantes, aparece ya de forma dominante³⁴⁷, a la hora de analizar con más detalle el contenido de los discursos; diferencia representada por los sujetos, en este caso los docentes, aunque también se ha podido comprobar como, en los medios de comunicación, se manifiesta una base diferencial similar.

En definitiva, lengua y cultura, junto a todo lo que engloban estos conceptos, crean la representación de una diferencia, basada en un poder simbólico que dota de mayor valor a los que forman parte del grupo considerado “autóctono”. Poder simbólico manifestado por Bourdieu (1970/2001,19-23) al referirse a los valores, pautas culturales, entre las que se incluye el lenguaje, que aparecen como socialmente dominantes, transmitidos por la escuela, dotándolos de un valor superior, tal vez inconscientemente, pero que permiten la diferencia entre unos y otros alumnos.

A la hora de referirse a los alumnos, las representaciones sociales aparecen continuamente, no tanto en aquellos aspectos que pueden poner en entredicho la profesionalidad de los docentes o su neutralidad, a la hora de tratar a unos y

³⁴⁷ Si bien en la encuesta aparecían otras definiciones, al tratar el tema abiertamente, dando voz a los protagonistas, la preocupación principal sobre la integración, versa sobre los aspectos culturales que diferencian a los alumnos inmigrantes de la “cultura” que transmite la escuela.

otros alumnos, pero si cuando se trata de clasificaciones que encierran factores culturales, de aceptación de valores, normas de comportamiento e incluso actitudes hacia lo que la escuela, o la “sociedad de acogida”³⁴⁸ ofrece a esta población.

Dentro de esas representaciones aparecen conceptos clave empleados para definir a los distintos grupos, esto ocurre en multitud de ocasiones, no es ajeno en otros estudios, como por ejemplo el de Philogène (2000). La autora pone de manifiesto el grado diferenciador al que llegan las representaciones sociales de las minorías, a través la utilización de una serie de conceptos, para referirse a éstas, que encierran diversos significados e ideas, o representaciones de los distintos colectivos y sus diferencias.

En el caso que presenta Philogène (2000), se pone de manifiesto la distinción entre personas por el color de su piel y, entre éstas, por su origen geográfico, así se distingue entre afro americano o negro africano. Además de las distinciones que encierran estos conceptos, permiten establecer una distinción basada en la representación cultural que mantiene un grado de distancia, respecto a la población que en dicho estudio se considera dominante.

De igual forma los docentes utilizan términos para referirse a los alumnos inmigrantes, e incluso a los peninsulares, bajo la referencia a “forasters”, para poder también distinguirlos de los “autóctonos”, se han encontrado diversas formas de identificar al alumnado inmigrante, como por ejemplo: “negritos”,

³⁴⁸ Entendida bajo lo que definen los docentes en su discurso, éstos implícitamente identifican una “cultura autóctona” coincidente con la que tienen como objeto transmitir.

“moros”, entre otras, también se ha podido observar que éstos tienden a buscar continuamente apodos o formas verbales explícitas, a la hora de referirse a algunos alumnos, cuando se comenta con otros compañeros; sin que necesariamente tengan que ser éstos de origen inmigrante, aunque sí alumnos alejados de una representación positiva.

Respecto a la consideración de las expectativas de éxito académico que puedan tener estos alumnos, mayoritariamente se manifiesta que éstas son inferiores a las que se pueda esperar de los alumnos autóctonos, en este caso no se cita el desconocimiento de la lengua, como una barrera infranqueable que dificulta esa condición, sino que se tiende a exteriorizar las causas que pueden incidir en esas dificultades para alcanzar el éxito.

Sobre el desconocimiento de la lengua y la incidencia sobre el rendimiento de los alumnos inmigrantes, Siguan (1998, 110) advierte que a pesar de que en el contexto escolar aprenden bastantes competencias lingüísticas, que les permiten seguir las enseñanzas, no por eso dejan de tener ciertas deficiencias, más aún si además existe el bilingüismo, como en el caso que nos ocupa (catalán y castellano) estas carencias los hace más vulnerables ante el fracaso escolar, según el autor, esta circunstancia favorecería que se conviertan en alumnos menos cómodos para los docentes. Por otra parte, Navarro y Huguet (2006) insisten en las diferencias de competencia lingüística de los alumnos inmigrantes y las dificultades que presentan sobre el rendimiento académico.

En la investigación que nos ocupa, lo que se ha puesto de manifiesto es el énfasis en factores externos, que no ponen en duda la eficiencia de los

docentes, en cuanto al cumplimiento de sus funciones como tales, de ahí que se hable de lengua cuando se cita la integración, pero no se da mucha importancia al hecho de que éstos adquieran un dominio suficiente, que les permita transitar por su trayectoria académica sin problemas, en la encuesta aparece la lengua como importante para este dominio, pero en los grupos de discusión, el discurso, además de hablar del conocimiento del idioma, transita por otros cauces, tales como la falta de interés por la escuela, a la que se añaden las características sociales de las familias de los inmigrantes.

Tal y como exponen el Colectivo Ioé, "...el profesorado tiende a refugiarse en sus propios preconceptos (...) atribuyendo el origen de los 'males' a instancias extraescolares (...) la situación tiende a convertir cada vez más lo 'diverso' en sinónimo de lo 'problemático' e 'indeseado'." (2007,240).

Los docentes aparecen como víctimas pasivas de una situación a la que les han conducido agentes externos, además consideran que no son lo suficientemente valorados por la sociedad, Marchesi (2005,174 y 175) en su análisis identifica un 75,2% de profesores que consideran no ser socialmente valorados. Además las familias con su escaso interés y confianza en la escuela, aparecen referenciadas en diversas ocasiones, como una forma más de validar esa escasa valoración, además de facilitar la consideración de factores externos, protegiendo de esta forma la calidad profesional de los docentes. Marchesi (2005, 175 y 176) encuentra una representación del 42,7% de los profesores, bajo la afirmación de que los padres se desentienden o mantienen una distancia, respecto a la enseñanza de sus hijos. "Existe una

fuerte desconfianza de los profesores hacia los padres que va a condicionar sus relaciones mutuas.” (2005, 176)

La Administración, aparece como un agente activo que ha permitido esta nueva realidad, la que no dota de medios y la que en última instancia será responsable de las futuras consecuencias que puedan ocurrir, se augura el fracaso de la escuela con estos alumnos. Los docentes se esfuerzan por manifestar su inocencia e incapacidad, “las cosas vienen desde arriba”, es la Administración, “los políticos” los que deben poner los medios adecuados.

Al final lo que ocurre es que el alumnado inmigrante acaba siendo representado como un problema, ya que dificulta la labor docente y pone en entredicho su capacidad de transmitir y enseñar, además de la del propio centro y la calidad de enseñanza que puede ofrecer a su “clientela”. Respecto a esta situación el Colectivo Ioé se refiere a la visión que se tiene desde las escuelas públicas sobre este alumnado, de la siguiente forma: “... el incremento de este alumnado ‘problemático’ deteriora las posibilidades de competencia, en cuanto a calidad, respecto a los centros privados.” (2007, 50). Pasemos a analizar con más detenimiento “las diferentes lógicas discursivas” de los docentes, que se presenta en el estudio citado, para así poder comparar con los resultados que nos ofrece nuestra investigación.

El Colectivo Ioé (2007, 41-77) distingue cuatro tipos, de lo que denomina “lógicas discursivas de los docentes”:

1 Todos los alumnos son iguales, al negar la diferencia entre alumnos, se acaba negando la propia diversidad, ya que no puede afirmarse que todos los alumnos son iguales, no se deja espacio para la discriminación positiva. “...afirman que en sus centros se han ‘integrado perfectamente’, circunstancia que atribuyen al arraigo de las familias y a su temprano acceso a la escolarización.” (2007, 42).

2 Los de fuera son un problema a paliar, se trata de una representación del inmigrante carente de currículum educativo, con una cultura menos civilizada, bajo esta visión, el alumnado es un problema, ante el que el sistema educativo no puede garantizar la enseñanza, “...demandan una ingente cantidad de recursos –nunca suficientes- con el sólo fin de que dicho alumnado acceda a un estadio superior de civilización”. (2007, 49). Los partidarios de esta lógica discursiva advierten de que la presencia de alumnado inmigrante baja la calidad educativa de los centros.

3 Son un problema grave o un peligro, en este discurso, los alumnos inmigrantes se presentan con unas peculiaridades especiales, que entran en contradicción con los objetivos del sistema escolar, “... resultan inasimilables por la cultura autóctona debido a prácticas y creencias esencialmente ajenas (...) encerrarse dentro del propio grupo étnico les lleva a perpetuar su extrañamiento de la normalidad (...) son un peligro para la estructura democrática...” (2007, 55). Estos autores también afirman que han encontrado una estrategia utilizada por los docentes, a la hora de exponer sus inquietudes u opiniones sobre los inmigrantes, que consiste en reivindicar su papel positivo antes de hacer explícitas sus opiniones.

4 Todos tenemos que (re)adaptarnos, el único discurso que no niega la diferencia y que además considera la necesidad de un replanteamiento del sistema escolar, su forma pedagógica y la supremacía de los valores que transmite; además reconoce una parte de los alumnos inmigrantes plantean dificultades a los centros, pero que éstas no son en absoluto culturales, sino consecuencia de la desigualdad social. "...la escuela 'española' no sirve para integrar minorías étnicas. Para hacerlo debería operar un importante cambio de perspectiva, comenzando por negar la supremacía de los valores dominantes ('la cultura autóctona')..." (2007,71).

Tras el trabajo realizado con los docentes, a través de los grupos de discusión, es difícil distinguir una tipología tan clara y concisa sobre los discursos mantenidos por éstos, existen multitud de variables que influyen en una u otra representación de la realidad, en algunos casos, el discurso se muestra sin diferencias notables, que permitan una clasificación clara; en otros casos, por ejemplo, al hablar del barrio y de la situación del centro en éste, sí aparecen diferencias discursivas, en tanto que intentan manejar la situación, unos para no ser identificados con lo que presumen es más bien negativo (el barrio de Son Gotleu) y otros como denuncia sin cortapisas de una situación, en ocasiones considerada "insostenible".

Más o menos los tres primeros "tipos" de lógicas discursivas, citadas por el Colectivo Ioé (2007), aparecen, tal y cómo se ha indicado, en algunos de las manifestaciones registradas; el cuarto caso, el de la "(re) adaptación", se presenta en determinadas ocasiones, pero si se profundiza más, junto a otro

tipo de discurso cuyo fondo acaba anulando la “re-adaptación” ya que sí aparecen ocultas cuestiones de diferencia cultural y fundamentos asimilacionistas.

Las diferentes manifestaciones discursivas identificadas aparecen en temas de contenido más general, como es el caso de las referencias al contexto socio-urbano en el que se encuentran insertos los centros y a la representación de éstos. En realidad la base de las variaciones discursivas se encuentra en esta circunstancia, es decir, la pertenencia a uno u otro centro, en virtud a esta circunstancia se comparte una u otra posición general. No tanto en cuestiones como pueda ser la edad o los años de experiencia, a pesar de que en algunos momentos, a lo largo de la investigación, pudieran existir diferencias bajo esos criterios, el análisis detallado de los discursos obtenidos muestra más bien un discurso homogéneo.

Respecto a la respuesta políticamente correcta de algunos docentes, podemos recordar una de las conclusiones a las que llega Sarrate (2003, 203) cuando advierte que la experiencia de algunos docentes les sitúa en una posición prudente, sabiendo muy bien el discurso que se espera de ellos; sin embargo, esta estrategia ha sido desmontada a través del debate originado en los grupos de discusión utilizados.

Por otra parte, docentes y alumnos mantienen un cruce de representaciones contradictorias o ambiguas, en algunos casos; lo más preocupante es en aquellos casos en que éstas tienen connotaciones negativas. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2003,248-254) se refieren a esta circunstancia cuando

comprueban la contradicción, respecto a la realidad, en la que caen los docentes al afirmar la baja estima que tienen los inmigrantes hacia la escuela. Cuando los autores han podido comprobar como los inmigrantes depositan, en esta institución, muchas de sus esperanzas de cambio.

Respecto al valor y confianza de los inmigrantes, en la escuela, Terrén y Carrasco (2007, 22-26) verifican en su estudio, como éstos depositan parte de las expectativas sobre sus hijos, en la posibilidad de que obtengan una mejora social, a través del acceso al capital cultural, con el paso por el sistema educativo. Se atreven a afirmar que la escuela constituye uno de los pilares, sobre los que medir el éxito o fracaso del proceso migratorio, sobre los hijos. “El trabajo de los hijos en la escuela es el corolario del trabajo de sus padres fuera de ella, y esto es central (...) el éxito de la educación de sus hijos es (será) el éxito de su proyecto migratorio.” (2007, 22)

Parece ser que los resultados obtenidos se sitúan en una posición similar al estudio de Suárez-Orozco (2003) los inmigrantes son conscientes de la oportunidad teórica que puede proporcionarles la escuela, pero en la práctica aparecen factores discordantes. Esta circunstancia aparece con mayor intensidad en el colectivo marroquí, con el que se pone de manifiesto nuestra hipótesis inicial, sobre la posible influencia de las representaciones negativas de los docentes, hacia ciertos colectivos de inmigrantes, siendo conscientes de que no está probada una relación unicausal, parece ser que estos alumnos se muestran “discordantes” con los docentes y eso les sitúa en una posición de rechazo y autoexclusión.

4.11 CONCLUSIÓN FINAL

Este estudio se inició con la inquietud de conocer a fondo aquellos aspectos, que encierran las representaciones sociales, sobre la inmigración, cómo operan en los docentes, interactuando en un contexto estigmatizado, como el barrio de Son Gotleu. La observación en otros ámbitos había permitido saber de su existencia, bajo un mínimo conocimiento de sus parámetros, pero no hasta el punto de detectar toda una serie de matices, factores y principios comunes, que no sólo rigen en el discurso psicosocial de un colectivo concreto, sino que también forman parte de ese discurso más global, que aparece también en otros medios de comunicación, como el caso de la prensa.

La existencia de representaciones no es un hallazgo en sí, pues si partimos del paradigma que las plantea, debemos aceptar que todo sujeto social comparte, en cierta medida algún tipo de representación. No se trataba por tanto de confirmar una teoría de las representaciones como tales, sino de conocer las pesquisas en las que éstas entran en juego. La interacción contextual, la forma en que ésta transcurre, pasando por distintos niveles de comunicación discursiva, dentro de un modelo sistémico en el que todo está interconectado, e incluso globalizado.

El modelo metodológico ha permitido adentrarse en el fenómeno de las representaciones, desde el amplio marco que las configura, conociendo primero datos objetivos, para posteriormente ir realizando análisis encadenados, hacia una mayor concreción. El análisis de prensa ha favorecido

la definición de ciertas variables y la identificación de discursos sobre la inmigración, sumamente útiles a la hora de afrontar un análisis de caso, con las limitaciones contextuales, propias de su concreción. Esto ha permitido poner de manifiesto la existencia de nexos entre grados de comunicación y al mismo tiempo establecer qué factores inciden en unos y otros discursos.

Determinados colectivos de inmigrantes aparecen como objeto de representaciones sociales, marcadas por el contexto en el que se configuran, los datos objetivos, que se presentan en el primer capítulo, dan cuenta de la realidad social en la que se encuentran una parte importante de esta población, pasando a formar parte de un imaginario social que facilita la agrupación de los sujetos, sobre la base de concepciones identificativas y asociativas, vinculadas con una serie de rasgos que permiten agrupar a individuos, estableciendo así una distinción de pertenencia grupal, basada en consideraciones de baja valoración hacia el exogrupo; hecho que permitiría la distinción positiva del grupo dominante.

No en vano se percibe una correspondencia entre las situaciones sociales de los inmigrantes y la forma en que aparecen las representaciones en la prensa, de igual forma, los mismos grupos son peor valorados por los docentes, esta distancia no es unidireccional, sino que parece ser recíproca, es decir la dificultad de arraigo aparece como una realidad manifiesta, que aumenta las dificultades de ciertos colectivos de inmigrantes, al mismo tiempo que las representaciones sobre éstos condicionan la existencia de una brecha difícil de reducir.

Esta distancia tiene su expresión en la escuela, como ocurre con algunos casos de alumnos marroquíes, el estudio ha puesto de manifiesto la contradicción en la que se encuentran, por una parte, la creencia en la educación como forma de optar a un futuro mejor, pero por otra, la frustración y el rechazo hacia una institución que no comprenden. La distancia aparece también en las familias inmigrantes, ciertos colectivos carecen de las posibilidades sociales para acercarse a la escuela, barreras culturales, idiomáticas, de falta de interacción o una percepción de estatus asimétrica, entre otros factores, dificultan la imbricación familia – escuela y se añaden a toda una serie de dificultades que se ciernen sobre estos alumnos y su éxito académico.

La situación de los sujetos activos de estas representaciones, en este caso los docentes, es un aspecto complejo, pero interesante, ya que si se da importancia al contexto en el que interactúan los individuos, a la hora de configurar y / o interiorizar ciertas representaciones, también debe considerarse la realidad de éstos, la forma en que viven su interacción con el exterior y consigo mismos, sujetos, al fin y al cabo, enfrentados al cambio social al que deben adaptarse, bajo unos patrones más rígidos que la cotidianeidad que les rodea.

Este estudio aporta conocimiento sobre un barrio socialmente vulnerable, prueba de ensayo del cambio social de la ciudad, donde la concentración de una serie de circunstancias hacen de este marco un lugar único, en el que se analizan visiones de la realidad, argumentadas por agentes que comparten ese medio, como profesionales que desempeñan su actividad, bajo la

consideración exterior, tanto de un espacio social propio y distinto al del lugar en el que se encuentran, como de un ente más amplio que les marca unas formas de actuar y de transmitir, en este caso la institución escolar, como tal.

Podríamos aventurar la existencia de un marco característico, complejo y holístico, como la propia realidad en la que se encuentran los sujetos de nuestro estudio, con toda una serie de restricciones, influencias, presiones y formas de actuar que los convierten en *marionetas racionales*, ante una realidad desconocida, ante la que deben actuar, poniendo en cuestión el modelo desde el que llevar a cabo su acción.

Respecto a la situación psicosocial en la que se encuentran los docentes, cabe definir un estado, en el que convergen toda una serie de presiones sociales y psicosociales, que de una u otra forma condicionan su discurso. Se ven socialmente obligados a transmitir, no sólo conocimientos objetivos, sino también aquellos más subjetivos, que forman parte de cierta socialización, bajo los valores dominantes, cuya responsabilidad recae sobre su figura, como sujetos activos de la institución escolar. Al mismo tiempo actúan bajo la premisa de dar por hecho que los alumnos inmigrantes presentan muchos factores negativos, para poder optar al éxito académico, de esta forma aparece implícito el fracaso de la institución escolar para cumplir su cometido.

Un escenario en el que convergen representaciones sociales, que condicionan psicosocialmente la visión de los protagonistas; con el refuerzo positivo que otorga el consenso mayoritario del grupo, el desempeño de la profesión docente y un rol, bajo el que actuar, a lo que se añade la institución a la que

pertenecen, ejerciendo otra presión, en este caso normativa y procedimental. Sin duda, la figura de los docentes en los centros de enseñanza, bajo la consideración de este cambio social, en el que el fenómeno de la inmigración aparece como una de las figuras visibles, es un espacio social sobre el que continuar investigando, pues presenta toda una serie de factores, concentrados en un microcosmos, en el que se ponen en práctica representaciones que orientan formas de interacción, condicionadas socialmente, a las que se añaden expresiones discursivas de notable influencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, T. y otros (2006). *Racismo, adolescencia e inmigración*. Centro Inter de Investigación en Educación Intercultural, Instituto de Investigación UNED.

<http://www.uned.es/grupointer/Informe%20Racismo.pdf> (12-05-08)

Aguiló, P. y García, A. (coord.) (2007). "Mercat de treball i Seguretat Social". En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES. Sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears 2006* (pp.305-430). Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Aja, E. (2000). "La regulació de l'educació dels immigrants". En VVAA. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius. Col·lecció d'estudis socials* (pp. 69-95). Barcelona: Fundació la Caixa.

Ajrouch, K.J. y Jamal, A. (2007). "Assimilating to a White Identity: The Case of Arab Americans". En *IMR*, 41, 4, 860-879.

Alaminos, A. (1999). *Análisis del discurso. Grupos de discusión y entrevistas en profundidad*. Alicante: Club Universitario.

Alegre, M.A. (2002). "Escola, oci i joves d'origen magribí. Segones generacions de famílies immigrades i el sentit de la seva inserció social. El cas de Mataró". *Papers*, 66, 215-248.

Alegre, M.A. y Subirats, J. (2007). "Los principales dilemas y debates en relación a la acogida y escolarización del alumnado inmigrante" (pp. 11-52). En Alegre, M.A. y Subirats, J. (eds). *Educación e inmigración: Nuevos retos para España en un perspectiva comparada*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Almarcha, A. (2003). "La escuela ¿un espacio intercultural?". Comunicación presentada en la *X Conferencia de sociología de la educación*, Valencia.

Alomar, E. (1980). *Teoría de la ciudad: ideas fundamentales para un urbanismo humanista*. Madrid: I.E.A.L.

Álvarez, J. (2003). "Evaluación de las necesidades formativas en futuros maestros en el ámbito de las estructuras cognitivo-sociales relacionadas con la educación para la diversidad". En Luque, P. *Educación social e inmigración* (pp.23-30). Sevilla: SIPS.

Aparicio, R. (1998). *Manual para el diseño y gestión de proyectos de acción social con inmigrantes*. Madrid: IMSERSO.

Aparicio, R. y Tornos, A. (2005). *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España*. Observatorio Permanente de la Inmigración, Secretaria de Estado de Inmigración y Emigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

Apple, M. (1987). "Resistencia y contradicciones en las clases, la cultura y el Estado. La cultura vivida II", en Apple, M. (dir.), *Educación y poder* (pp. 105-132). Madrid: Paidós.

Ayestarán, S. (1996). "La teoría psicosocial del grupo". En Ayestarán, S. (edit.), *El grupo social como construcción social* (pp.189-215). Barcelona: Plural.

Ayuntamiento de Palma. *Estudi integral de necessitats del barri de Son Gotleu* (2007). Documento interno no publicado.

Badía, M. (2001). *Las percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la intervención en el comportamiento disruptivo: un estudio comparativo de los IES y escuelas de enseñanza secundaria de la comarca del Bages*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Baigorri y otros (2004). "Yo y el otro. Actitudes ambivalentes ante la inmigración entre los estudiantes de secundaria en Extremadura". En *Revista de ciencias sociales Aposta*, 9, 1-32.

<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/chaves2.pdf> (05-05-07)

Ballester, L. (1993). "Encuesta a la población inmigrante de origen magrebí", en Ballester, L., y otros. *Estudi sobre la població d'origen magribí a Mallorca*. (pp. 24-53). Palma: Consell Insular de Mallorca.

Ballester, L. (1994). "Familia i necessitats. La unitat de convivència en el marc de l'estat del benestar". *Estudis Baleàrics*, 50, 17-31.

Ballester, L. (1995). "Notes sobre exclusió i salut". *Alimara*, 36, 62-73.

Ballester, L. (2004a) (coord.). "Qualitat de vida i protecció social. Necessitats i serveis socials. Les organitzacions associatives. Les necessitats, l'oferta i la demanda de serveis. En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES. Sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears 2003* (pp.567-613). Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Ballester, L. (2004b). *Bases metodològiques de la investigació educativa*. Palma: UIB.

Ballester, L. (2004c). Anàlisi estadística de textos aplicada a l'anàlisi d'entrevistes i grups de discussió. Curs sobre anàlisi de dades qualitatives amb NUDIST. Departament de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears.

Ballester, L. y Nadal, A. (2005). "L'alumnat universitari de la comunitat autònoma de les Illes Balears", en March, M. (dir.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2005* (pp. 172-234). Palma: Fundació Guillem Cifre.

Ballester, L. y Oliver, J.L. (2003). "Necessitats i conflicte. La mediació com a eina pedagògica en els processos d'inserció sociocultural dels immigrants internacionals", *Temps d'educació*, 27, 193-208.

Ballester, L., Santiago, J. y Sastre, T. (1996). "Representaciones sociales de las necesidades de las personas mayores". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía social*, 13, 61-70.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Beck, U. (2001). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Ben-Asher, S. (2003). "Hegemonic, Emancipated an polemic social representations: Parental dialogue regarding Israeli naval commandos training in polluted water". *Papers on Social Representations*, 12, 1-12.

Berger, P. y Luckmann, T. (1966/1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bernstein, B. (1985). "Clase social, lenguaje y socialización". En *Educación y sociedad*, 4, 129-143.

Besalú, X. (2002). "Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. Un estudio de caso". Comunicación presentada en el *III Congreso sobre la Inmigración en España*, Granada, España.

Bettin, G. (1982). *Los sociólogos de la ciudad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Bogdan, R. y Biklen, S.K. (1982). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Métodos*. Boston: Allyn and Bacon.

Borrás, C. (2004) (coord.). "Mercat de treball i Seguretat Social. Mercat de treball". En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears 2003*. (pp. 297-346). Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría y medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.

Bourdieu, P. (1979/1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1987/1996). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (1989/2003). "Espacio social y espacio simbólico. Introducción a una lectura japonesa de la distinción". En Jiménez, I. (comp.). *Capital cultural, escuela y espacio social* (23-40). Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970/2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular.

Burns, R.B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.

Calavita, K. (2007). "Law immigration and exclusion in Italy and Spain". En *Papers*, 85, 95-108.

Calvo, T. (1989). *Los racistas son los otros*. Madrid: Popular.

Calvo, T. (1995). "La educación intercultural en una sociedad pluriétnica". *Volver a pensar en educación. Política, educación y sociedad*, 1, 254-267.

Camarero, L.A. y García, I. (2004). "Los paisajes familiares de la inmigración". En *Revista española de sociología*, 4, 173-192.

Campbell, C. y McLean, C. (2002). "Representations of ethnicity in people's accounts of local community participation in a multi-ethnic community in England". *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 13-29.

Carbonell, F. (1997). *Immigrants estrangers a l'escola*. Barcelona: Alta Fulla.

Carbonell, F. (2000). "Desigualtat social, diversitat cultural i educació". En *VVAA. La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius. Col·lecció d'estudis socials* (pp. 99-112). Barcelona: Fundació la Caixa.

Carbonell, F. (2004). *Educar en temps d'incertesa*. Palma: Lleonard Muntaner.

Carbonero, M.^a A. (coord.)(2004). "Qualitat de vida i protecció social. Demografia i llar". En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES. Sobre l'economia, el treball i la societat de les Illes Balears 2003* (pp.381-408). Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Carbonero, M.^a A., Ballester, L. y cols. (2006). *Dades per un diagnòstic dels barris de Palma*. Rehabilitació integral barris (RIBA). Ajuntament de Palma.

Carbonero, M.^a A; Horrach, A. y otros. (2002). *L'espai social de l'exclusió a les Balears. Una proposta d'àrees d'atenció preferent*. Palma: Sa Nostra, Caixa de Balears.

Cárdenas, M.R. (2008). "Valores y actitudes de los / las jóvenes andaluces en contextos pluriculturales". En *Pedagogía social*, 15, 75-86.

Cáritas (2003). *Memoria de Cáritas Española 2002*. Madrid: Cáritas Española.

Carrera (2007). "Programas de integración para inmigrantes: Una perspectiva comparada en la Unión Europea." En *Migraciones*, 22, 37-73.

Casero, A. (2003). *La identidad de los inmigrantes en los medios de comunicación*.

<http://www.interculturalcommunication.org/pdf/andreu.PDF>, Universidad de Salamanca, (28-04-04).

Castells, M. (1994). "Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional. En Castells, M. (ed). *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 13-53). Barcelona: Paidós.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2003). "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. En Castorina, J.A. *Las representaciones sociales. Problemas sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 9-29). Barcelona: Gedisa.

Cea, M^a A. (2003). "La medición de las actitudes ante la inmigración: Evaluación de los indicadores tradicionales de racismo". En *Reis*, 99:2, 87-111.

Cea, M^a A. (2004). *La activación de la xenofobia en España*. Madrid: Siglo XXI.

Cea, M^a A. (2005). "La exteriorización de la xenofobia". En *Reis*, 112:5, 197-230.

Cerdà, S. (2004) "Política social i immigració a Mallorca". En VVAA, *La immigració, països emissors i les Illes Balears* (pp.248-296). Palma: Edicions Cort.

CIS (2005). Barómetros 2001-2004. Centro de investigaciones sociológicas. Ministerio de la Presidencia. Gobierno de España.
http://www.cis.es/cis/opencms/ES/2_barometros/depositados.jsp (20/12/05).

Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). "Teacher's Thought Process". En Wittrock, M. (ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.

Colectivo Ioé (1995). *Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad*. Centro de Investigaciones Sociológicas, Ministerio de la Presidencia. Gobierno de España.

Colectivo Ioé (2001). *Mujer, inmigración y trabajo*. Madrid: IMSERSO. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

Colectivo Ioé (2005). *Inmigración y vivienda en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

Colectivo Ioé (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE, Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España.

Conselleria de Benestar Social (2001). *Plan integral de atención a la inmigración de las Islas Baleares (2001-04)*. Conselleria de Benestar Social. Govern de les Illes Balears.

Cruz, R.M. (2008). "Cruce de culturas". En *Cuadernos de pedagogía*, 377, 38-41.

Direcció General de Comunicació (2003). *Encuesta general de medios 2002*. Conselleria de Presidencia. Govern de les Illes Balears.

Direcció General de Planificació i Centres Educatius (2005). *Oferta educativa a les Illes Balears, curs 2005-06*. Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears.

Direcció General de Serveis Socials (2005). *II Plan integral de atención a las personas inmigradas de las Illes Balears (2005-08)*. Conselleria de Presidencia i Esports. Govern de les Illes Balears.

Conselleria de Salut i Consum (2004). *Memoria IB-SALUT 2003*. Govern de les Illes Balears.

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

Cortés, L. y Camacho, M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.

Creu Roja Balears (2005). *Memoria Creu Roja Balears 2004*. Palma: Creu Roja Balears.

Díez, J. y Ramírez, M.J. (2001). *La inmigración en España. Una década de investigaciones*. Madrid: IMSERSO. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

De Esteban, A. y Perelló, S. (2006). "Inmigración y nuevos guetos urbanos". En *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, 190-191, 167-178.

De Miguel, V. y Carvajal, C. (2007). "Percepción de la inmigración y relaciones de amistad con los extranjeros en los institutos". En *Migraciones*, 22, 147-190.

Defensor del Pueblo (2004). *Informe del Defensor del Pueblo 2003. La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico*. Defensor del Pueblo. Gobierno de España.
<http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/Escolarizacion.zip> (20/12/05).

Del Olmo, N. (2008). "Reflexiones sobre inmigración y Servicios Sociales en España". En *Revista de Ciencias Sociales Aposta*, 37, 1-21.
<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/delolmo1.pdf> (12-05-08)

Del Val, C. y Gutiérrez, J. (2005). *Prácticas para la comprensión de la realidad social*. Madrid: McGraw-Hill

Delgado, I. D. (2003). "Papel que juegan los medios de comunicación en el tema de la inmigración: Actuaciones". En Luque, P. A. (ed.) *Educación social e inmigración* (pp. 365-374). Sevilla: SIPS.

Díaz-Aguado, M^a. J. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M^a.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.

Díaz-Aguado, M^a J. (2002). "Interacción y multiculturalidad en el aula". En Pardo, P. y Méndez, L. *Psicología de la educación multicultural* (280-313). Madrid: Universidad de Educación a Distancia.

Díaz-Aguado, M^a J. (2006). *Educación, interculturalidad y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Dirección General de Integración de los Inmigrantes (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Gobierno de España.
http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/Docs/160207pecit_extocompleto.pdf (15-04-08)

Doise, W. (1991). "Identidad, conversión e influencia social". En Moscovici, S.; Mugny, G.; Pérez, A. (eds.). *La influencia social inconsciente* (pp.27-39). Barcelona: Anthropos.

Doménech, E. E. (2005). "Políticas migratorias y estrategias de integración en Argentina: nuevas respuestas a viejos interrogantes". Ponencia presentada en la XXV Conferencia Internacional de Población, Tours, Francia.

Unión Internacional para el Estudio Científico de la Población

<http://iussp2005.princeton.edu/download.aspx?submissionId=50372> (02/02/08)

Durkheim, E. (1933/1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.

Duveen, G. y Lloyd, B. (1993). "An Ethnographic Approach to Social Representations". En *Empirical Approaches to Social Representations* (pp.90-109). Oxford: Clarendon Press.

Duveen, G. y Lloyd, B. (2003). "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social". En Castorina, J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Echevarría, A. (1991). *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Echevarría, A. (1997). "Socio-psychological approaches to racism: a critical review". En *Papers on Social Representations*, 6, 1-12.

Entorf, H. y Lauk, M. (2008). "Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison". En *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34:4, 633-654.

<http://dx.doi.org/10.1080/13691830801961639> (05-05-08)

Erickson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre enseñanza". En Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza*. Vol. II (pp. 195-301). Madrid: Paidós.

Escofet, A. y cols. (1998, 80 y 81). *Diferencias sociales y desigualdades educativas*. Cuadernos de educación. Barcelona: ICE-HORSORI.

Essomba, M.A. (2003). *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1114103-144901//maeg1de1.pdf (10-05-07)

ENAR (2003). *Informe ENAR sobre la situación real del racismo y la xenofobia en el Estado español (2002)*. European Network Against Racism. <http://www.enar-eu.org/es/events/Informe%20ENAR.pdf> (26-01-05).

Farr, R. (2003). "De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta". En Castorina, J. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 153-178). Barcelona: Gedisa.

Fernández-Enguita, M. (1993). Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo. Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid: MEC: CIDE.

Fernández-Enguita, M. (2000). "Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos" en *Gitanos. Pensamiento y cultura*, 7/ 8, 66-73.

Fernández-Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Morata

Forster, P. (1995). "Caso no probado: evaluación de un estudio sobre el profesorado racista". En Woods, P. y Hammersley, M. (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela* (pp. 233-240). Barcelona: Paidós.

Funes, J. (2000). "Immigració i adolescència". En VVAA. *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius. Col·lecció d'estudis socials* (pp. 117-142). Barcelona: Fundació la Caixa.

García, A. (2003). "Identidad y cultura: efectos en la educación intercultural". En *Pedagogía social*, 10, 253-264.

García, J. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León: Universidad de León.

García, M. (2007). *La razón mestiza. Agenda intercultural*. Madrid: CIDE, MEC.

García-Serrano, C. y Malo, M. A. (1996). "El comportamiento económico de los excluidos: un modelo para la política social". En VVAA, *Pobreza, necesidad y discriminación* (pp. 137-159). Madrid: Fundación Argentaria-Visor Distribuciones.

Gimeno, L. (2001). *Opiniones y actitudes. Actitudes hacia la inmigración. Relación entre las investigaciones cualitativas y cuantitativas*. Madrid: CIS.

Gimeno, J. (2007). “¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? En *Cuadernos de pedagogía*, 374, 17-20.

González, C. y Álvarez-Miranda, B. (2005). *Inmigrantes en el barrio*. Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

Guerrero, R.M. (2007). “Segregación socio-urbana y representaciones sociales de inseguridad en dos comunas de Santiago de Chile”. En *Cultura y representaciones sociales*, 3, 151-168.

<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num3/Guerrero.pdf> (14-04-08)

Goffmann, E. (1959/1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Amorrortu-Murguía,

Grupo Eleuterio Quintanilla (1996). *Materiales para una educación antirracista*. Madrid: Talasa.

Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.

Gukenbiehl, H. (1984). "Los grupos formales e informales como formas básicas de la estructura social". En Shäfers, B. *Introducción a la sociología del grupos* (pp.59-74). Barcelona: Herder.

Haan, M. y Elbers, E. (2004). "Minority status and culture: local constructions of diversity in a classroom in the Netherlands". En *Intercultural Education*, 15:4, 1-14.

Hannoun, H. (1992). *Els guettos de l'escola*. Osona: Eumo.

Herlyn, I. (1984). "El grupo social en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela". En Shäfers, B. *Introducción a la sociología de grupos* (pp.239-259). Barcelona: Herder.

Herrera, E. (2001). "Minorías étnicas y exclusión social" en Tezanos, J.F. (ed.) *Tendencias en desigualdad y exclusión social* (pp. 583-614). Madrid: Sistema.

Herzlich, C. (1975). "La representación social". En Moscovici, S. *Introducción a la psicología social* (pp.389-418). Barcelona: Planeta.

Hui, E. (2001). "Hong Kong students and teachers' beliefs on students' concerns and their causal explanation". En *Educational Research*, 43, 3, 279-284.

Huici y cols. (1996). *Psicología social*. Madrid: UNED.

IBAE (2003). *Trabajadores extranjeros con permiso de trabajo en vigor a 31 de diciembre de 2002*. Illes Balears. Institut Balear d'Estadística, Direcció General d'Economia. Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació. Govern de les Illes Balears. <http://www.caib.es/ibae/dades/castella/trabajo/trabajo.htm> (31/09/05).

IBAE (2004). *Població resident en habitatges familiars segons grau de coneixement de la llengua catalana. Cens 2001*. Institut Balear d'Estadística, Direcció General d'Economia. Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació. Govern de les Illes Balears. <http://www.caib.es/ibae/demo/catala/index.htm> (15/12/04).

IBAE (2007). *Matrimonis segons nacionalitat*. Institut Balear d'Estadística, Direcció General d'Economia. Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovació. Govern de les Illes Balears. <http://www.caib.es/ibae/demo/mat/2006/T62.htm> (10-09-07)

Ibáñez, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica*. Madrid: Siglo XXI.

Ibáñez, J. (1996). "Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión." En García, M. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 489-503). Madrid: Alianza Editorial.

IBESTAT (2008a). *Evolució de la població a les Illes Balears, segons els padrons municipals, per illes*. Institut d'Estadística de les Illes Balears, Direcció General d'Economia, Hisenda i Innovació. Govern de les Illes Balears.

<http://www.caib.es/ibae/dades/catala/poblacio.htm> (24-04-08).

IBESTAT (2008b) *Nascuts vius segons la nacionalitat de la mare i del pare. Illes Balears*. Institut d'Estadística de les Illes Balears, Direcció General d'Economia, Hisenda i Innovació. Govern de les Illes Balears.

http://www.caib.es/ibae/demo/par/2006/A-1_2.htm (24-04-08)

Igartua, J.J., Muñiz, C. y Cheng L. (2005). "La inmigración en la prensa española". En *Migraciones*, 17, 143-181.

Imbert, G.(1996). "Por una socio-semiótica de los discursos sociales. Acercamiento figurativo al discurso político". En García, M. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 415-443). Madrid: Alianza.

INE (2004) *Anuario Estadístico de España 2002-03*. Instituto Nacional de Estadística, Ministerio de Economía y Hacienda. Gobierno de España.

http://www.ine.es/prodyser/pubweb/anuarios_mnu.htm (15/12/05).

Instituto de Evaluación (2007). *Pisa 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Secretaría General de Educación, Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de España.

James, W. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.

Janmaat, J.G. (2008). "The Civic Attitudes of Ethnic Minority Youth and the Impact of Citizenship Education". *En Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34:1, 27-54.
<http://dx.doi.org/10.1080/13691830701708676> (05-05-08)

Jodelet, D. (1988). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría".
En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social* (pp. 469-494) .
Barcelona: Paidós.

Jonson, H .M. (1974). *Sociología y psicología social del grupo*. Buenos Aires:
Paidós.

Jordan, J. (1988). "An análisis of the problem of disappearing black educators".
The Elementary School Journal, 88, 5, 503-513.

Jordán, J. A. (1998). *Realitat multicultural i educació intercultural*. En Jordán, J.
A. y Castellà, E. *Multiculturalisme i educació* (pp.9-59). Barcelona: Proa.

Kaplan, C.V.(1997). *Buenos y malos alumnos*. Buenos Aires: Aique.

Kerbo, H. R. (1998). *Estratificación social y desigualdad*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Lara, L. y Padilla, Mª L. (2008). "Identidad cultural y aculturación en jóvenes
inmigrantes". Comunicación presentada en las I Jornadas Internacionales. VI
Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación, Jaén, España.

Leyva, H. M. (2002). "Análisis crítico de la prensa hondureña 1996-2000".

http://www.hondurasinfo.hn/esp/pub/Estudios/Analisis_Prensa.pdf

Fundación para la inversión y el desarrollo de exportaciones. Unidad de investigación aplicada. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (27-12-04).

Licata, L. (2003). "Representing the future of the European Union: Consequences on national and European identifications". *En Papers on Social Representations*, 12, 1-22.

Lindeman, M. (2002). "Representing God". *En Papers on Social Representations*, 11, 1-13.

Liu, J.H. y Sibley, C.G. (2006). "Differential effects of societal anchoring and attitude certainty in determining support or opposition to (bi)cultural diversity in New Zealand". *En En Papers on Social Representations*, 15, 1-15.

Lluch, X. (2003). "Multiculturalidad: invisible en los libros de texto". *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82-86.

López, F. (1996). "Representaciones sociales y formación de profesores. El caso de la UAS". *Revista mexicana de investigación educativa*, 1,2, 391-407.

López, A. (2006). "Inmigración, educación y exclusión social". *En Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, 190-191, 291-308.

López-Aranguren, E. (1996). "Análisis de contenido". En García, M. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp.383-415). Madrid: Alianza Editorial.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

March, M. (2004). "El sistema educatiu de les Illes Balears: realitat i perspectives". En March, M. (dir.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears* (pp.80-105). Palma: Fundació Guillem Cifre.

March, M. y Orté, M.C. (2004). "Educació i immigració a les Illes Balears: Cap a una dualització escolar i social?". En March, M. (dir.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears* (pp.80-105). Palma: Fundació Guillem Cifre.

Marchesi, A. (2005). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Marsellés, M.A. (2003). *Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias. Una concepción preventiva*. Tesis doctoral, Lleida: Universidad de Lleida.

http://www.TESISENXARXA.NET/TDX-040610162323/INDEX_CS.HTML#DOCUMENTS
(04/02/08)

Martín, R. (1991). "Influencia minoritaria y relaciones entre grupos". En Moscovici, S.; Mugny, G.; Pérez, A. (eds.), *La influencia social inconsciente* (pp.107-122). Barcelona: Anthropos.

Martínez, U. (2006). "La integración cultural de los inmigrantes en España. El multiculturalismo como justicia social". En *Sistema: Revista de Ciencias Sociales*, 190-191, 281-290.

Martínez, M^a. A. (2007). *Relaciones vecinales e inmigración en Madrid*. Madrid: Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid.

Martínez, J. (2008). "Los libros de texto como práctica discursiva". En *Rase*, 1:1, 62-73.

Martori, J.C. y Hoberg, K. (2006). "Distribución espacial de la población inmigrante en los municipios catalanes: igualdad, exposición, concentración y centralidad". *Migraciones*, 19, 87-112.

Mead, G. H. (1934/1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.

MEC (2008). *Avances curso 2006-07. Enseñanza de Régimen General. Resultados por Comunidades Autónomas*. Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno de España.

<http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=31&area=estadisticas> (21-04-08)

Médicos del Mundo (2005). *IX Informe exclusión social (2004)*. Médicos del Mundo España.

Melià, J. (2004). "De la inexistencia a la desigualtat". *Llengua, societat i comunicació* 2, 29-33.

Merton, R. (1949/1980). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de cultura económica.

Miquel, A. (1996). *Un soc al pla. Una aproximació a la població magribí de Sa Pobla (Mallorca)*. CCOO de les Illes Balears.

Miquel, A. (2007). "Immigració, discriminació laboral i estratificació". En Polo, P. (coord.). *Educació, diversitat cultural i ciutadania* (pp. 134-146). Direcció General de Planificació i Centres Educatius, Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.

Molina, M.C. (2006). "Nuevos retos de la Educación para la Salud: las sociedades multiculturales y las nuevas prioridades". En *Pedagogía social*, 12-13, 71-86.

Montmollin, G. (1988). "El cambio de actitud", en Moscovici, S., *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos* (pp. 117,174). Barcelona: Paidós.

Morell, A. (2005). "El papel de las asociaciones de inmigrantes en la sociedad de acogida". En *Migraciones* 17, 111-142.

Morgenstern, S. (2002). "Viejas y nuevas formas de desigualdad ante la educación". En *Noticias Obreras*, 1321, 1-18.

Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse: Son image et son public*. París: Presses Universitaires de la France.

Moscovici, S. (1975/1984). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: Planeta.

Moscovici, S. y Pérez, J. (1997). "Representations of society and prejudices". En *Papers on Social Representations*, 6, 27-37.

Munné, F. (1979). *Grupos, masas y sociedades. Introducción sistemática a la sociología general y especial*. Barcelona: Hispano europea.

Mulet, B. (1998). "La educación multicultural y la identidad cultural en Mallorca" en Garcés, R. (coord.) *6ª Conferencia de sociología de la educación* (pp 83-93). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Mulet, B. (2005). "Sociología de la globalización. Diversidad e identidad cultural, multiculturalidad e interculturalidad en el contexto de las 'Illes Balears' " comunicación presentada en la *XI Conferencia de sociología de la educación*. (22-24 de Septiembre de 2005). Santander: Universidad de Cantabria.

Naïr, S. (2006). *Y vendrán... Las migraciones en tiempos hostiles*. Barcelona: Editorial Planeta.

Navarro, J.L. y Huguet, A. (2006). "Creencias y conocimientos acerca de la competencia lingüística de alumnado inmigrante. El caso de la provincia de Huesca". En *Revista de Investigación Educativa*. 24:2, 373-394.

Noelle-Neumann, E. (1995). *La espiral del silencio*. Barcelona: Paidós.

Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (2006). *Día internacional de la eliminación de la discriminación racial*. Dirección General de Integración de los Inmigrantes, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

Observatorio Permanente de la Inmigración (2008). *Extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor según provincia y régimen de residencia a 31-12-07*. Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España.

Orfila, J.; Pérez, J. y Romero, R. (2004) (coords.). "Qualitat de vida i protecció social. Salut i serveis sanitaris". En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES. Sobre l'Economia, el Treball i la Societat de les Illes Balears 2003* (pp. 409-436.). Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Orfila, J.; Pérez, J. y Romero, R. (2007) (coords.). "Qualitat de vida i protecció social. Salut i serveis sanitaris". En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES. Sobre l'Economia, el Treball i la Societat de les Illes Balears 2006* (pp. 495-521.). Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Orr, E. (1997). "Stability and change: Pluralistic organization of the social representations of the educational system in the Kibbutz ". En *Papers on Social Representations*, 6, 13-27.

Orte, M.C. (coord.) (2006). "Qualitat de vida i protecció social. Educació". En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES. Sobre l'Economia, el Treball i la Societat de les Illes Balears 2005* (pp.526-556). Palma: Consell Econòmic i Social de les Illes Balears.

Ortí, A. (1996). "La apertura el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupo". En García, M. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pp. 171-205). Madrid: Alianza Editorial.

Pallas, A. (2004). "Índex associatiu de persones estrangeres a les Illes Balears" en VVAA. *La immigració, països emissors i les Illes Balears* (pp.185-201). Palma: Ediciones Cort.

Panadero, M. (2003). Ponencia: "La atención a la diversidad sobre alumnos de origen extranjero. El caso de los estudiantes no hispano-hablantes" en I *Congreso nacional de atención a la diversidad. Educar para la convivencia en un mundo diverso*. ISBN: 84-482-3434-0. Elche: Morvingraf.

Pantoja, A. y Campoy, T.J. (2006). "Integración socioeducativa de hijos de inmigrantes temporeros durante el período de recolección de la aceituna en la provincia de Jaén". En *Revista de Investigación Educativa*, 24:1, 7-34.

Pascual, A. (2004). "El racismo y sus formas elementales. Su repercusión en el contexto educativo". En Mulet, B. (ed.). *Sociología de l'educació: Cultura i pràctica escolar. Les reformes actuals*. Palma: Universitat de les Illes Balears, España.

Pascual, A. (2006). Las imágenes de la inmigración en Mallorca. Interpretaciones de la multiculturalidad y ciudadanía. Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears, España.

Pérez, L. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Graó.

Pérez-Díaz, V. (2001). *Espanya davant la immigració*. Fundació la caixa, versión electrónica de estudios sociales.[http:// www.estudis.lacaixa.es](http://www.estudis.lacaixa.es) (15/10/05).

Philogène, G. (2000). "Blacks as cerciceable other". *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 391-401.

Piaget, J. (1943/1973). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Editorial Psique.

Polo, P. (2007). "La immigració, una situació sense resoldre". En Polo, P. (coord.). *Educació, diversitat cultural i ciutadania* (pp.23-36). Direcció General de Planificació i Centres Educatius, Conselleria d'Educació i Cultura, Govern de les Illes Balears.

Pomeroy, E. (1999). "The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students". *British Journal of Sociology of Education*, 20, 4, 965-982.

Ponce, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Portes, R. y Salas, S. (2007). "El sueño demorado o por qué la educación multicultural no logra cerrar la brecha educativa. Un análisis histórico-cultural". En *Cultura y educación*, 19:4, 365-378.

Potter, J. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. Barcelona: Paidós.

Quesada, F. (2002). "Política y cultura: ¿Una relación agonística?" en Colom, F. (ed.) *El espejo, el mosaico y el crisol* (pp. 55-95). Barcelona: Anthropos.

Ramis, G. (2004). El programa Vivim Plegats com a resposta als reptes que la immigració planteja al sistema escolar de les Illes Balears, en *Tribuna de la mediterrània*

http://www.tribunadelmediterraneo.com/pons.php3?idi=_catala&codigo=9&indicador=66 (31/10/04).

Recio, F. (1996). "El enfoque arqueológico y genealógico". En García, M. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 443-457). Madrid: Alianza Editorial.

Reyes, L. y otros (2007). "Las prácticas de lectoescritura en los hogares de inmigrantes mexicanos." En *Cultura y educación*, 19:4, 395-406.

RIBA (2007). *Estudi integral de les necessitats del barri de Son Gotleu*. Consorci per a la Rehabilitació Integral de Barris. Ajuntament de Palma.

Riera, D. y otros (2008). *Informe sobre el mercat de treball de les Illes Balears*. Observatori del Treball de les Illes Balears, Conselleria de Treball i Formació. Govern de les Illes Balears.

Río, M.J. y otros (2003). "Las mujeres inmigrantes en Sevilla: Salud y condiciones de trabajo. Una revisión desde la medicina social". En *Reis*, 104:3, 123-144.

Rodríguez, M. (1991). *Factores distorsionantes en la percepción y expectativa profesor-alumno*. Tenerife: Universidad de la Laguna.

Rodríguez, G. (2005). "Prestaciones sociales y servicios asistenciales a la población inmigrante. El desarrollo de los derechos sociales de los inmigrantes". En Tezanos, J.F. (ed.). *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad. Octavo foro sobre tendencias sociales* (358-384). Madrid: Sistema.

Rodríguez, R.M. (2006). "Diversidad cultural en el aula. Grupos de discusión". En *Revista de Investigación Educativa*. 23:1, 23-40.

Rogers, C. (1994). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Visor.

Salvà, P. y otros (1997). *Mallorca y la tolerancia. Una interpretació de l'enquesta sobre les actituds de tolerancia*. Palma: UIB.

Salva, P. (2001). "Les illes Balears com espai de cruïlla de la mobilitat demogràfica intermediterrània i intercontinental" (pp. 49-62). En VVAA. *La immigració a les Balears (2000-2001). Estudis sobre història, geografia humana i realitat social*. Palma: Lleonard Muntaner.

Salvà, P. (2004). "La realidad geodemográfica de las Islas Baleares: Pautas de la evolución de su población y el impacto de los flujos inmigratorios". En Taguas, D. (dir.). *Situación: Serie de Estudios Regionales 2003* (pp. 47-67). Madrid: Servicio de Estudios BBVA. http://www.bbva.es/TLBS/fbin/Baleares-1_tcm11-9197.pdf (12-05-08)

Sánchez, J.J. (2000). *La bondad de la encuesta: el caso de la no-respuesta*. Madrid: Alianza Editorial.

Santamaría, E. (2002). "Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza". *Papers*, 66, 59-77.

Sarrate, M.^a (2003). "Percepciones de profesores y alumnos ante la diversidad cultural". En Luque, P. A. (ed.), *Educación social e inmigración* (pp.201-208). Sevilla: SIPS.

Scharamkowski, B. (2008). "Una actitud crítica frente al racismo como fundamento de las competencias interculturales". Comunicación presentada en las I Jornadas Internacionales. VI Jornadas sobre Diagnóstico y Orientación, Jaén, España.

Serra, S. (2001). "Balears, terres d'immigració". En VVAA. *La immigració a les Balears (2000-2001)* (pp.41-48). *Estudis sobre història, geografia humana i realitat social*. Palma: Lleonard Muntaner.

Shäfers, B. (1984). "Evolución de la sociología de grupos e independencia del grupo como formación social". En Shäfers, B. *Introducción a la sociología del grupos* (pp.25-40). Barcelona: Herder.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Siguan, M. (2003). *Inmigración y adolescencia*. Barcelona: Paidós.

Snel, E y otros (2007). "Class Position of Immigrant Workers in a Post-Industrial Economy: The Dutch Case". En *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33:8, 323-1342. <http://dx.doi.org/10.1080/13691830701614106> (05-05-08).

SOIB (2005). *Extranjeros afiliados a la Seguridad Social, a 01 de Enero de 2005*, Servei d'Ocupació de les Illes Balears SOIB. Conselleria de Treball i Formació. Govern de les Illes Balears.

<http://www.infosoib.caib.es/web/estadistica.es.htm> (15/10/05).

Solé, C. (1995). *Prevenir contra la discriminación. Actitudes y opiniones ante la inmigración extranjera*. Madrid: Consejo Económico y Social.

Solé, C. (2005). "Mujer, inmigración y exclusión social". En Tezanos, J.F. (ed.). *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad. Octavo foro sobre tendencias sociales* (307-328). Madrid: Sistema.

Soriano, A. (2003). "Inmigración: ciudadanía versus exclusión social", en Luque, A. y cols. *Educación social e inmigración* (pp.337-345). Sevilla: SIPS.

S.O.S. Racismo (2001). *El Ejido. Racismo y explotación laboral*. Barcelona: Icaria Editorial.

Spicer, N. (2008). "Places of Exclusion and Inclusion: Asylum-Seeker and Refugee Experiences of Neighbourhoods in the UK". En *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34:3, 491-510.

<http://dx.doi.org/10.1080/13691830701880350> (05-05-08)

Stake, R.E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M.M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Ediciones Morata.

Sureda, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia. Teoría, medida y multidimensionalidad*. Palma: UIB.

Tarabini-Castellani, A. (2007). *Nuevos ciudadanos. Relatos y reflexiones*. Palma: Lleonard Muntaner.

Tarabini-Castellani, A. y otros (2007). *¿De la ciudadanía formal a la ciudadanía real? La población ecuatoriana y marroquí de Mallorca*. Palma: Lleonard Muntaner.

Taylor, S. J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Taylor, Y. (1975). *La nueva criminología. Contribución a una teoría social de la conducta desviada*. Buenos Aires: Amorrortu.

Terrén, E. (2001a). *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Universidade da Coruña.

Terrén, E. (2001b). "La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado". *Papers*, 63/64, 83-101.

Terrén, E. y Carrasco, C. (2007). "Familia, escuela y inmigración". En *Migraciones*, 22, 9-46.

Tezanos, J.F. y Tezanos S. (2005). "Exodo internacional y exclusión social". En Tezanos, J.F. (ed.). *Tendencias en exclusión social y políticas de solidaridad. Octavo foro sobre tendencias sociales* (277-306). Madrid: Sistema.

Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Turner, J.C. y cols. (1990). *Redescubrir el grupo social: una teoría de la categorización del yo*. Madrid: Morata.

Unión Europea (2004), Comunicado de prensa del Consejo de la UE, 14615/04 (Presse 321). Sesión n.º 2618 del Consejo –Justicia y Asuntos de Interior- 19-11-04.

Urdiales, M.E. (2007). "Disección de la inmigración en España en base al Padrón municipal de 2007". En *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 762. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-762.htm> (24-04-08)

Uzzell, D. y Blud, L. (1993). "Vikings! Children's Social Representations of History. En Breakwell, G. y Canter, D., *Empirical Approaches to Social Representations* (pp.110-133). Oxford: Clarendon Press.

Vallejos, A. y cols.(2007). *Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Ramón Areces.

Valles, M. (1999). *Las encuestas sobre inmigración en España y en Europa. Tópicos, medios de comunicación y política migratoria*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Gobierno de España.

Vallespir, J. (2006). "El professorat davant la diversitat cultural". En Vallespir, J. (coord.). *L'educació intercultural a les Illes Balears. Anàlisi de l'Educació Primària* (pp. 229-292). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

Vasilachis, I. (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.

Vayreda, A. (1997). "Origen de la construcció de les representacions recíproques entre professors i estudiants". En Ibáñez, T. (coord.), *Psicología social de l'ensenyament* (pp. 52-78). Barcelona: UOC.

Vidaña, L. (2004). "La immigració estrangera al sistema educatiu a les Illes Balears". En VVAA, *La immigració, països emissors i les Illes Balears* (pp.202-248). Palma: Edicions Cort.

Vidaña, L. (2007). "Educació i immigració a les Illes Balears: Característiques i anàlisi evolutiva". En March, M. (dir.) *Anuari de l'educació de les Illes Balears 2007* (pp. 96-137). Palma: Fundació Guillem Cifre.

Vilà, R. (2006). "La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural". En *Revista de Investigación Educativa*. 24:2, 353-372.

Vite, M.A. y Rico, R. (2001). *Qué solos están los pobres: Neoliberalismo y urbanización popular en la zona metropolitana de la ciudad de México*. México: Plaza y Valdes.

VVAA (1994). *Els barris de Palma*. Inca: Promomallorca.

VVAA (2004). "Les Balears: Anàlisi regional I per illes. L'economia a les Balears". En Navinés, F. (dir.). *Memoria del CES. Sobre l'Economia, el Treball i la Societat de les Illes Balears 2003* (pp.35-42). Palma: Consell econòmic i social de les Illes Balears.

VVAA (2005). *Eje comercial de Pere Garau. Anàlisis espacial del comercio minorista de la zona*. Palma: PIMECO.

Wengrower, H. (2001). *Yo-nosotros, tú-vosotros. Estudio psicosocial de las relaciones entre niños inmigrantes y nativos en el marco educativo. Su expresión y significado*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Barcelona, España.

Willis, P. (1977). *Learning to labour*. Westmead, England: Saxon House.

Willis, P. (1993) "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción" en Velasco, H. y García, F. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 431-461). Madrid: Trotta.

Wright, C. (1995). "Procesos escolares: un estudio etnográfico". En Woods, P. y Hammersley, M. (comp.), *Género, cultura y etnia en la escuela* (pp.209-232). Barcelona: Paidós.

Zanfrini, L. (2007). *La convivencia interétnica*. Madrid: Alianza Editorial.

Zimmermann, L. y otros (2007). "Ethnic Self-Identification of First-Generation Immigrants". En *IMR*, 41:3, 769-781.

ANEXO

ÍNDICE DETALLADO:

1	CAPÍTULO 1	8
1.1	ASPECTOS LEGISLATIVOS	9
1.2	DATOS DEMOGRÁFICOS	16
1.2.1	<i>Evolución de la población</i>	<i>16</i>
1.2.2	<i>Origen de la población nacida en el extranjero.....</i>	<i>22</i>
1.2.3	<i>Tarjeta o permiso de residencia</i>	<i>25</i>
1.2.4	<i>Natalidad.....</i>	<i>30</i>
1.2.5	<i>Nupcialidad</i>	<i>31</i>
1.3	DESIGUALDAD SOCIAL E INTEGRACIÓN	33
1.3.1	<i>Mercado de trabajo</i>	<i>43</i>
1.3.2	<i>Vivienda / hogar</i>	<i>53</i>
1.3.3	<i>Salud.....</i>	<i>55</i>
1.3.4	<i>Asociacionismo.....</i>	<i>59</i>
1.3.5	<i>Atención lingüística y cultural.....</i>	<i>62</i>
1.4	LAS INSTITUCIONES Y LOS SERVICIOS SOCIALES	67
1.4.1	<i>Los programas de integración.....</i>	<i>73</i>
1.4.2	<i>La problemática de la no-integración.....</i>	<i>85</i>
1.5	EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA CAIB	89
1.5.1	<i>El modelo lingüístico.....</i>	<i>89</i>
1.5.2	<i>La creación del Consejo Escolar</i>	<i>91</i>
1.5.3	<i>La ordenación del sistema educativo</i>	<i>92</i>
1.5.4	<i>La estructura del sistema educativo</i>	<i>96</i>
1.5.5	<i>Centros de enseñanza</i>	<i>97</i>
1.5.6	<i>El profesorado</i>	<i>99</i>
1.5.7	<i>Alumnado.....</i>	<i>100</i>
1.5.8.1	El alumnado de origen inmigrante	101
	Origen del alumnado extranjero	106
	La frecuente movilidad geográfica	108
	La atención a la diversidad. Los alumnos extranjeros	111
1.6	REALIDAD DEL CONTEXTO E INMIGRACIÓN	113
1.6.1	<i>La diversidad del alumnado</i>	<i>116</i>
1.6.2	<i>Multiculturalidad e interculturalidad.....</i>	<i>117</i>
1.6.3	<i>Los medios y la formación del profesorado</i>	<i>124</i>
1.6.4	<i>Educación y movilidad social.....</i>	<i>127</i>
1.6.5	<i>La interacción profesor / alumno inmigrante. El techo de cristal</i>	<i>131</i>
2	CAPÍTULO 2	133
2.1	EL PARADIGMA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	134
2.1.1	<i>Origen.....</i>	<i>135</i>
2.1.2	<i>Definición</i>	<i>136</i>
2.1.3	<i>Proceso de configuración.....</i>	<i>137</i>
2.1.4	<i>Estructura</i>	<i>139</i>
2.1.5	<i>Procesos de la representación.....</i>	<i>141</i>

2.1.5.1	La objetivación	141
2.1.5.2	El anclaje “anchoring”	143
2.1.6	<i>El contexto social y las representaciones sociales</i>	143
2.1.7	<i>Diferentes corrientes de aproximación al concepto</i>	144
2.1.8	<i>Metodología de análisis</i>	148
2.1.9	<i>Investigaciones en las representaciones sociales</i>	148
2.2	METODOLOGÍA GENERAL Y PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	157
2.3	ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PRENSA	163
2.3.1	<i>La prensa escrita en la CAIB</i>	163
2.3.2	<i>La influencia de los medios de comunicación en la vida cotidiana</i>	165
2.3.3	<i>El análisis crítico del discurso y la prensa</i>	174
2.3.4	<i>Trabajo empírico e informe del análisis de prensa</i>	179
2.3.4.1	Metodología de análisis	179
2.3.4.2	La muestra objeto del estudio	184
2.3.4.3	Ficha técnica	189
2.3.4.4	Análisis de los datos	190
	Las actitudes o valores	191
	La inmigración vista como problema	191
	Modelos de conducta	201
	Juicios de valor	208
	Las etiquetas	214
	Actitudes	217
	La división nosotros-ellos	223
	Rasgos personales	228
	Valorados como víctimas	228
	Valoración de la explotación	229
	La información que ofrecen los medios	230
	Información sobre educación	231
	Información sobre conflictos que tienen lugar entre inmigrantes	234
	Delincuencia y actos no normativos	235
	Entrada ilegal	243
	Información sobre la actuación policial	245
	Información sobre la integración de los inmigrantes	248
	El discurso político y la legislación. Información sobre la confrontación política	249
	Información sobre el coste económico que representa la inmigración.....	251
	Características sociales, económicas, salud y vivienda	253
	Características sociales	254
	Las características económicas	255
	Información demográfica	256
	Actuación de la administración	258
	Información sobre actos de protesta de los inmigrantes	259
	Información sobre el mundo laboral	260
	Información sobre entrada ilegal y expulsión	261
	Otros datos sobre información	263
	Una definición global de la representación social de los inmigrantes divulgada por la prensa escrita	264
2.4	A MODO DE CONCLUSIÓN	270
3	CAPÍTULO 3	276

3.1	LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES. CONFIGURACIÓN EN LOS DOCENTES.....	277
3.1.1	<i>La escuela, la particularidad de un contexto social. Las representaciones sociales</i>	278
3.1.2	<i>La interacción social. El efecto en los alumnos</i>	285
3.1.3	<i>Los profesores. El proceso de categorización</i>	294
3.1.4	<i>El joven y la configuración de su imagen</i>	308
3.1.5	<i>El colectivo de docentes ¿Un grupo social?</i>	315
3.2	ESTRUCTURA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	323
3.2.1	<i>Información</i>	323
3.2.2	<i>Las actitudes</i>	329
3.2.2.1	Actitudes de la sociedad	333
3.2.3	<i>Campo de representación en las representaciones de los profesores. El discurso docente</i>	347
3.2.3.1	El análisis del discurso	353
4	CAPÍTULO 4	358
4.1	EL ESTUDIO DE CASO	359
4.1.1	<i>Aproximación teórica</i>	360
4.1.2	<i>Articulación del trabajo empírico</i>	363
4.1.3	<i>Esferas y metodología del trabajo de campo etnográfico</i>	364
4.1.4	<i>Una reseña sobre la metodología</i>	370
4.1.5	<i>Otras fuentes de información</i>	372
4.2	LA ELECCIÓN DEL BARRIO DE SON GOTLEU COMO CASO A INVESTIGAR	374
4.2.1	<i>Breve historia del barrio de Son Gotleu</i>	374
4.2.2	<i>Población según origen geográfico</i>	380
4.2.3	<i>Población inmigrante de Son Gotleu y otros barrios de Palma</i>	384
4.2.4	<i>La vulnerabilidad comparada con otros barrios</i>	398
4.3	EL CONTEXTO: ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE	400
4.3.1	<i>Metodología</i>	400
4.3.2	<i>Muestra</i>	401
4.3.3	<i>Análisis de las entrevistas a informantes clave</i>	403
4.3.3.1	El cambio social	403
4.3.3.2	Conflicto e interacción social	405
4.3.3.3	Situaciones de vulnerabilidad.....	407
4.3.3.4	Necesidades sociales, culturales y formativas.....	410
4.4	EL BARRIO EN LA PRENSA	415
4.4.1	<i>Metodología</i>	417
4.4.2	<i>La muestra objeto de estudio</i>	417
4.4.3	<i>Análisis de los datos</i>	418
4.4.3.1	Aspectos relacionados con la delincuencia y actos no normativos ..	419
4.4.3.2	Artículos que se refieren concretamente a la inmigración	422
4.4.3.3	El entorno urbanístico.....	424
4.4.3.4	Alusiones a los jóvenes del barrio	425
4.4.3.5	Conclusión	426
4.5	LOS CENTROS DE ENSEÑANZA DE LA ZONA. CARACTERÍSTICAS Y ALUMNADO	428
4.5.1	<i>Breve descripción de los centros de enseñanza seleccionados</i>	431
4.6	APROXIMACIÓN A LAS REPRESENTACIONES DE LOS DOCENTES	436
4.6.1	<i>Aproximación a los docentes a través de la encuesta</i>	440
4.6.1.1	Metodología.....	440
	Construcción y estructura del cuestionario.....	440

La muestra	445
4.6.1.2 Análisis de los datos de la encuesta	446
Los casos de no-respuesta en la encuesta a los docentes	448
La integración vista desde el profesorado	453
Factores de influencia en la trayectoria académica	463
El conocimiento de la lengua y su influencia en la trayectoria académica ..	469
Valoración de la presencia de inmigrantes y su relación con otros factores	472
Relación entre alumnos, con los docentes, su práctica y el rendimiento..	472
La nueva situación y el alumnado inmigrante	478
La formación de los docentes y los canales de recepción	485
Representación de la diferencia	489
4.6.1.3 Conclusión	493
4.7 APROXIMACIÓN A LOS DOCENTES A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN ..	496
4.7.1 Metodología.....	496
4.7.1.1 Breve descripción de la técnica con grupos de discusión.....	497
4.7.1.2 Diseño y muestra de los grupos de discusión	499
4.7.2 Análisis del discurso docente	501
4.7.2.1 Dimensión mesocontextual	504
El contexto socio-urbanístico	504
Representaciones comunes sobre el barrio	508
Las diferencias en las representaciones del contexto socio-urbano	509
Las referencias a la población inmigrante	516
Nosotros – ellos	521
Referencias a las diferencias culturales	525
La lengua	528
El discurso sobre la integración	531
4.7.2.2 Dimensión microcontextual	534
Los centros de enseñanza	534
Las representaciones del propio centro	535
La representación de otros centros	545
Públicos y concertados	549
Conflicto social y la representación como problema.....	552
La responsabilidad de la Administración	555
El alumnado inmigrante.....	557
Los padres de alumnos inmigrantes	560
La práctica docente.....	562
Nivel y rendimiento académico	566
4.7.3 Articulación, análisis y conclusión de los datos obtenidos.....	567
4.7.3.1 Las representaciones en la prensa y su presencia en el discurso docente	569
4.8 APROXIMACIÓN A LOS ALUMNOS.....	578
4.8.1 Metodología.....	579
4.8.1.1 El instrumento de recogida de datos.....	579
4.8.1.2 La muestra	581
4.8.2 Análisis de los datos de la encuesta	583
4.8.2.1 Tipología del alumnado	583
Datos sociodemográficos del alumnado	584
Lugar de nacimiento	584
La familia.....	587
Número de hermanos.....	588
Nivel de estudios de los padres	592

Ocupación de los padres	600
Interacción social	613
Reseña: Representaciones de alumnos autóctonos sobre los inmigrantes	615
Particularidades de la interacción	629
Factores relacionados con el contexto escolar	639
La actitud que se mantiene en el centro	639
Valoración de la relación con los compañeros	642
Valoración de la escuela	643
Valoración de los docentes	644
4.8.2.2 Conclusión	650
4.9 DOCENTES Y ALUMNOS. UNA COMPARACIÓN DE SUS DISCURSOS	652
4.10 DISCUSIÓN	656
4.11 CONCLUSIÓN FINAL	674
ANEXO	718
ÍNDICE DETALLADO:	718

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1: Ámbitos de integración / exclusión	36
Cuadro 1.2: Factores exclusógenos específicos que afectan a los inmigrantes	42
Cuadro 1.3: Convergencia y divergencia de ambas clasificaciones: Jodelet y Echevarría	147
Cuadro 1.4: Sistema de representación de la diferencia étnica en el discurso docente	301
Cuadro 4.1: Esferas del trabajo etnográfico y correspondencias con la metodología	365
Cuadro 4.2: Segregación de la población inmigrante en municipios de Cataluña	392
Cuadro 4.3: Características de los centros de enseñanza	429
Cuadro 4.4: Características de la muestra de los docentes	446
Cuadro 4.5: Características de los grupos de discusión	500
Cuadro 4.6: Características de la muestra de alumnos	583
Cuadro 4.7: Detalles de la muestra	618
Cuadro 4.8: Agrupación de definiciones negativas hacia los inmigrantes	621

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1: Población inmigrante por comunidades autónomas	20
Gráfico 4.1: Población por lugar de nacimiento	381
Gráfico 4.2: Demandas a los Servicios Sociales	399
Gráfico 4.3: Participación en cursos de formación	486
Gráfico 4.4: Valoración del grado de sociabilidad	490
Gráfico 4.5: Valoración del grado de aseo personal	491
Gráfico 4.6: Valoración del grado de honradez	492
Gráfico 4.7: Valoración del grado de religiosidad	493
Gráfico 4.8: Lugar de nacimiento y trabajos propios del hogar	607

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1: Incremento de población por lugar de nacimiento período 1996-07	21
Tabla 1.2: Incremento de la población en Baleares por Islas	21
Tabla 1.3: Población de Baleares por lugar de nacimiento período 1996-2007	22
Tabla 1.4: Población nacida en el extranjero por grandes zonas continentales	23
Tabla 1.5: Los seis países de procedencia con mayor peso demográfico	25
Tabla 1.6: Evolución de nacimientos según origen de los padres	31
Tabla 1.7: Evolución de los matrimonios en Baleares por nacionalidad	32
Tabla 1.8: La oferta educativa en Baleares para el curso 2005/06	98
Tabla 1.9: Distribución del profesorado de enseñanza general, curso 2006-07	99

Tabla 1.10: Alumnado extranjero en los niveles con mayor presencia.....	102
Tabla 1.11: Evolución del alumnado total y alumnado inmigrante.....	103
Tabla 3.1: La inmigración como uno de los tres problemas más importantes de España (situación de normalidad)	335
Tabla 3.2: La inmigración como uno de los tres problemas más importantes de España (situación excepcional)	336
Tabla 3.3: La inmigración como uno de los principales problemas que afectan a los españoles de forma individual (situación de normalidad).....	338
Tabla 3.4: La inmigración como uno de los principales problemas que afectan a los españoles de forma individual (situación excepcional)	339
Tabla 3.5: Desagrado de los padres de que sus hijos compartan el aula con alumnos inmigrantes	341
Tabla 4.1: Población por lugar de nacimiento y sexo	381
Tabla 4.2: Población por lugar de nacimiento y edad	384
Tabla 4.3: Población por lugar de nacimiento barrios mayor inmigración	394
Tabla 4.4: Porcentaje de alumnos inmigrantes en los centros de Son Gotleu	430
Tabla 4.5 : Porcentaje de respuestas válidas según la muestra	453
Tabla 4.6: Qué se entiende por integración	454
Tabla 4.7: Valoración de integración por origen alumnos (grupo filtrado)	457
Tabla 4.8: Valoración de integración por origen alumnos.....	458
Tabla 4.9: Definición de integración según experiencia docente.....	462
Tabla 4.10: Factores que pueden contribuir al éxito académico	464
Tabla 4.11: Factores que pueden dificultar su éxito académico.....	466
Tabla 4.12: Valoración del grado de conocimiento del catalán	470
Tabla 4.13: Valoración del grado de conocimiento del catalán-entendido	471
Tabla 4.14: Valoración del grado de conocimiento del catalán-hablado	471
Tabla 4.15: Valoración del grado de conocimiento del catalán-escrito.....	471
Tabla 4.16: Resumen de valoraciones de relación con alumnos inmigrantes.....	473
Tabla 4.17: Valoración de rendimiento académico de los alumnos inmigrantes.....	474
Tabla 4.18: Valoración rendimiento académico inmigrantes y práctica docente.....	475
Tabla 4.19: Varias valoraciones sobre la situación actual	480
Tabla 4.20: Valoración de la presencia de inmigrantes en los centros de enseñanza.....	481
Tabla 4.21: Valoración sobre la situación de los centros con inmigrantes	481
Tabla 4.22: Valoración del tiempo invertido con alumnos inmigrantes.....	482
Tabla 4.23: Valoración sobre la actitud de la Administración	483
Tabla 4.24: Valoración de comentarios de compañeros sobre los inmigrantes	484
Tabla 4.25: Valoración de la importancia de fuentes de conocimiento sobre inmigración	487
Tabla 4.26: Valoración de la información de los medios.....	488
Tabla 4.27: Alumnado por lugar de nacimiento y centro	586
Tabla 4.28a: Alumnado por lugar de nacimiento y número de hermanos (valores absolutos)	588
Tabla 4.28b: Alumnado por lugar de nacimiento y número de hermanos (valores relativos) ..	589
Tabla 4.29.: Número de hermanos según lugar de nacimiento	591

Tabla 4.30a: Lugar de nacimiento del padre y nivel de estudios (valores absolutos)	592
Tabla 4.30b: Lugar de nacimiento del padre y nivel de estudios (valores relativos)	593
Tabla 4.31a: Lugar de nacimiento de la madre y nivel de estudios (valores absolutos)	593
Tabla 4.31b: Lugar de nacimiento de la madre y nivel de estudios (valores relativos)	594
Tabla 4.32a: Alumnado por centro y estudios del padre (valores absolutos)	597
Tabla 4.32b: Alumnado por centro y estudios del padre (valores relativos)	597
Tabla 4.33a: Alumnado por centro y estudios de la madre (valores absolutos)	598
Tabla 4.33b: Alumnado por centro y estudios de la madre (valores relativos)	598
Tabla 4.34a: Origen de los padres y miembros que trabajan (valores absolutos)	601
Tabla 4.34b: Origen de los padres y miembros que trabajan (valores relativos)	601
Tabla 4.35: Lugar de nacimiento del padre y ocupación	603
Tabla 4.36: Ocupación del padre por agrupación lugar de nacimiento	606
Tabla 4.37: Lugar de nacimiento de la madre y ocupación	608
Tabla 4.38: Ocupación del padre y centro	611
Tabla 4.39: Ocupación de la madre y centro	612
Tabla 4.40: Tipo de definición según centro de pertenencia	622
Tabla 4.41: Definición de los inmigrantes y sexo de los encuestados.....	624
Tabla 4.42: Tipo de definición por barrio de residencia	625
Tabla 4.43a: Amigos fuera de la escuela y lugar nacimiento alumno (valores absolutos)	630
Tabla 4.43b: Amigos fuera de la escuela y lugar nacimiento alumno (valores absolutos)	631
Tabla 4.44: Amigos fuera de la escuela y centro del encuestado	632
Tabla 4.45: Lugar de nacimiento y porcentaje de amigos fuera de la escuela.....	637
Tabla 4.46: Lugar de nacimiento y porcentaje de amigos en la escuela.....	638
Tabla 4.47: Lugar de nacimiento alumno y expectativas de futuro.....	644
Tabla 4.48: Valoración preocupación de los profesores y lugar de nacimiento alumnos.....	647
Tabla 4.49: Consideración de los alumnos sobre comprensión de los docentes.....	648
Tabla 4.50: Valoración sobre la atención que prestan los docentes a los buenos estudiantes.....	650

Anexo capítulos 1-3.....	727
TABLA 1: EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN EN BALEARES 1996-08.....	727
CUADRO 2: DISTRIBUCIÓN ALUMNOS INMIGRANTES POR NIVEL EDUCATIVO, 2003/04 ...	727
UNIVERSO DE LOS ARTÍCULOS ÚLTIMA HORA Y DIARIO DE MALLORCA 2001/2004.	728
DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DE ARTÍCULOS POR DIARIOS Y SECCIONES:	732
LISTADO DE CATEGORÍAS UTILIZADO PARA EL ANÁLISIS DE LOS ARTÍCULOS DE PRENSA	733
Anexo Aproximación a los docentes	738
CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS DOCENTES	738
TABLAS DE LA ENCUESTA A LOS DOCENTES	745
LISTADO DE CATEGORÍAS UTILIZADAS EN EL ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN ...	747
CARTA A LOS CENTROS PARA SOLICITAR EL ACCESO APLICACIÓN DE LAS ENCUESTAS ...	748
CARTA A LOS CENTROS PARA SOLICITAR LA CREACIÓN DE GRUPOS DE DISCUSIÓN	749
Anexo Aproximación a los alumnos	750
CUESTIONARIO DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS	750
TABLAS DE LA ENCUESTA A LOS ALUMNOS	752

Anexo capítulos 1-3

Tabla 1: Evolución de la población en Baleares 1996-08

	1996	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Balears	760.379	796.483	821.820	845.630	878.627	916.968	947.361	955.045	983.131	1.001.062	1.030.650
Var. Absoluta	80.414	36.104	25.337	23.810	32.997	38.341	30.393	7.684	28.086	17.931	29.588
Var. Rel. (%)	11,83	4,75	3,18	2,90	3,90	4,36	3,31	0,81	2,94	1,82	2,96
Mallorca	609.150	637.510	658.043	677.014	702.122	730.778	753.584	758.822	777.821	790.763	814.275
Var. Absoluta	58.301	28.360	20.533	18.971	25.108	28.656	22.806	5.238	18.999	12.942	23.512
Var. Rel. (%)	10,58	4,66	3,22	2,88	3,71	4,08	3,12	0,70	2,50	1,66	2,97
Menorca	67.009	69.070	70.825	72.716	75.296	78.796	81.067	82.872	86.697	88.434	90.235
Var. Absoluta	7.341	2.061	1.755	1.891	2.580	3.500	2.271	1.805	3.825	1.737	1.801
Var. Rel. (%)	12,30	3,08	2,54	2,67	3,55	4,65	2,88	2,23	4,62	2,00	2,04
Eivissa	78.867	84.044	86.953	89.611	94.334	99.933	105.103	106.220	111.107	113.908	117.698
Var. Absoluta	14.119	5.177	2.909	2.658	4.723	5.599	5.170	1.117	4.887	2.801	3.790
Var. Rel. (%)	21,81	6,56	3,46	3,06	5,27	5,94	5,17	1,06	4,60	2,52	3,33
Formentera	5.353	5.859	5.999	6.289	6.875	7.461	7.607	7.131	7.506	7.957	8.442
Var. Absoluta	653	506	140	290	586	586	146	-476	375	451	485
Var. Rel. (%)	13,89	9,45	2,39	4,83	9,32	8,52	1,96	-6,26	5,26	6,01	6,10

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del IBESTAT (2008a)

Cuadro 2: Distribución alumnos inmigrantes por nivel educativo, 2003/04

Nivel educa.	Balears	Mallorca	Menorca	Eivissa	Formentera
E. Infantil	3.000	2.268	278	445	11
E. Primaria	6.544	5.120	522	877	25
E. Especial	22	-	-	-	-
ESO	3.185	2.396	294	465	30
Bachillerato	373	289	22	60	2
FP. Med/sup.	225	163	29	33	-
Total	13.349	10.256	1.145	1.880	68

Fuente March y Orte (2004,88)

Universo de los artículos Última Hora y Diario de Mallorca 2001/2004.

Ultima Hora: 1.202 artículos

2001

	Sociedad	Nacional	Sucesos	Local	Opinión	Editorial	P.forana	Internaci.	Total
Enero	7	6	19	8	1	2	1	-	44
Febrero	13	18	9	13	1	-	-	-	54
Marzo	12	7	9	19	4	-	-	-	51
Abril	20	-	6	5	-	-	-	-	31
Mayo	3	-	6	7	-	-	-	-	16
Junio	15	1	18	27	-	3	3		
Julio	17	-	17	6	1	-	-	-	41
Agosto	8	2	3	5	1	-	-	-	19
Septiembre	4	4	9	-	-	-	-	-	17
Octubre	3	-	19	5	1	-	-	-	28
Noviembre	1	-	9	1	-	-	-	-	11
Diciembre	2	-	9	4	-	-	-	-	15
total	90	37	115	73	9	5	4	-	333

2002

	Sociedad	Nacional	Sucesos	Local	Opinión	Editorial	P.forana	Internaci.	Total
Enero	6	-	14	8	-	1	1	-	30
Febrero	18	-	10	10	2	-	1	-	41
Marzo	7	1	12	7	-	-	1	1	29
Abril	8	-	6	7	1	-	1	-	23
Mayo	11	-	12	13	1	/	1	-	38
junio									
Julio	5	4	9	8	3	—	-	—	29
Agosto									
Septiembre	18	3	28	12	2	1	2	1	67
Octubre	6	1	19	14	2	1	—	—	43
Noviembre	9	—	11	2	—	—	—	—	22
Diciembre	6	1	12	4	—	—	—	1	24
Total	94	10	129	85	11	3	7	3	342

2003

	Sociedad	Nacional	Sucesos	Local	Opinión	Editorial	P.forana	Internaci.	Total
Enero	6	1	6	10	2	1	–	–	26
Febrero	7	1	15	5	2	–	–	–	30
Marzo	6	4	13	4	–	–	–	–	27
Abril	1	1	16	1	–	–	–	–	19
Mayo	7	2	20	4	1	–	1	–	35
junio	19	–	10	7	–	–	–	–	36
Julio	5	2	13	3	–	–	1	–	24
Agosto									
Septiembre	9	1	11	6	–	–	–	–	33
Octubre	7	–	10	7	–	–	–	–	24
Noviembre	5	1	3	2	–	–	–	–	11
Diciembre	2	1	4	10	–	–	–	–	170
Total	74	14	121	59	5	1	2	–	276

2004

	Sociedad	Nacional	Sucesos	Local	Opinión	Editorial	P.forana	Internaci.	Total
Enero	9	–	2	4	–	–	1	–	16
Febrero	5	–	10	7	–	2	–	–	24
Marzo	4	2	7	8	–	1	–	–	22
Abril	8	–	13	4	–	–	1	–	26
Mayo	9	–	9	6	–	–	–	–	24
junio	6	8	18	17	–	–	–	–	50
Julio	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Agosto	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Septiembre	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Octubre	6	3	10	8	–	–	–	–	27
Noviembre	14	2	13	10	–	1	–	–	40
Diciembre	6	1	11	4	–	–	–	–	22
Total	67	16	93	68	-	4	2	-	251

Diario de Mallorca: 924 artículos

2001

	Nacional	Sucesos	Mallorca	Palma	Opini	Editorial	Internacio	P.for	Eco	Actua	
Enero	12	4	12	-	4	-	-	1	-	-	32
Febrero	14	5	14	1	1	-	-	-	-	-	35
marzo	10	5	13	2	2	-	-	1	-	-	32
Abril	9	5	3	1	3	-	-	1	-	-	21
Mayo	7	7	14	1	-	-	-	2	-	-	31
Junio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Julio	13	3	6	1	-	-	-	1	-	-	24
Agosto	32	13	8	-	5	-	1	1	-	-	60
Septiem	12	12	4	-	-	-	1	1	-	-	30
Octub	1	14	7	-	1	-	1	1	-	-	25
Nov.	1	8	5	-	-	-	-	1	-	-	15
diciem	6	4	1	-	1	-	-	-	-	-	12
Total	97	82	87	6	17	-	3	10	-	-	317

2002

	Nacional	Sucesos	Mallorca	Palma	Opini	Editorial	Internacio	P.for	Eco	Actua	
Enero	7	5	5	2	1	-	-	-	-	1	21
Febrero	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
marzo	10	8	5	-	3	-	1	-	-	-	27
Abril	3	1	3	1	-	-	-	-	-	-	8
Mayo	10	13	6	-	3	-	-	-	-	-	32
Junio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Julio	7	10	1	1	-	-	-	1	-	-	20
Agosto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Septiem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Octub	12	16	3	5	-	-	-	1	-	-	-
Nov.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
diciem	2	13	10	1	1	-	-	-	-	-	27
Total	51	66	33	10	8	-	1	2	-	1	135

2003

	Nacional	Sucesos	Mallorca	Palma	Opini	Editorial	Internacio	P.for	Eco	Actua	
Enero	3	15	4	2	2	-	-	2	-	-	26
Febrero	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
marzo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Abril	2	5	3	-	1	-	-	-	-	-	11
Mayo	7	4	5	1	-	-	-	-	-	1	18
Junio	9	4	6	1	-	-	-	-	-	-	20
Julio	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-Agosto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Septiem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Octub	2	3	9	4	3	-	-	-	-	-	21
Nov.	6	3	5	-	4	-	-	1	-	-	19
diciem	6	7	9	2	3	-	-	1	-	1	-
Total	35	41	41	10	13	-	-	4	-	2	115

2004

	Nacional	Sucesos	Mallorca	Palma	Opini	Editorial	Internacio	P.for	Eco	Actua	
Enero	14	3	17	-	4	-	-	1	-	1	40
Febrero	10	-	4	-	3	-	1	-	-	-	18
marzo	9	5	14	-	5	-	-	1	2	-	36
Abril	6	7	6	-	4	-	-	1	1	-	25
Mayo	10	10	6	-	4	-	-	2	-	-	32
Junio	12	5	9	2	5	-	-	1	-	-	34
Julio	11	3	6	1	3	-	1	2	1	-	28
Agosto	25	4	12	3	8	-	1	4	1	-	58
Septiem	10	-	10	5	3	-	1	-	1	1	31
Octub	10	-	7	-	-	-	1	1	-	-	19
Nov.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
diciem	18	3	8	1	1	-	1	2	2	-	36
Total	135	40	99	12	40	-	6	15	8	2	357

Distribución de la muestra de artículos por diarios y secciones:

Ultima Hora:

411 artículos

Distribución por secciones:

- Opinión, 23 artículos.
- Internacional, 1.
- Nacional, 32.
- Sociedad, 110.
- Sucesos, 122.
- Local, 103.
- Part Forana, 7.
- Editorial, 13.

Diario de Mallorca:

370 artículos

Distribución por secciones:

- Opinión, 45.
- Internacional, 3.
- Nacional, 93.
- Sucesos, 89.
- Part Forana, 11.
- Mallorca, 97.
- Palma, 27.
- Actual, 2.
- Economía, 3.

Listado de categorías utilizado para el análisis de los artículos de prensa

- (1) /Valoración
- (1 1) /Valoración/modelos conducta
- (1 2) /Valoración/juicios
- (1 3) /Valoración/actitudes
- (1 4) /Valoración/etiquetas
- (1 5) /Valoración/rasgos personales imagen
- (1 6) /Valoración/nosotros/ellos
- (1 7) /Valoración/víctima
- (1 8) /Valoración/problema
- (1 9) /Valoración/explotación
- (2) /Información
- (2 1) /Información/educación
- (2 1 1) /Información/educación/educación especial
- (2 2) /Información/salud
- (2 3) /Información/vivienda
- (2 4) /Información/demografía
- (2 4 1) /Información/demografía/cifras
- (2 4 2) /Información/demografía/calificación
- (2 5) /Información/caract. sociales
- (2 6) /Información/caract. económicas
- (2 7) /Información/mercado trabajo
- (2 7 1) /Información/mercado trabajo/gral.
- (2 7 2) /Información/mercado trabajo/situación concreta
- (2 7 3) /Información/mercado trabajo/formación laboral

- (2 8) /Información/situación jurídica
- (2 9) /Información/actuación administración
- (2 10) /Información/entrada ilegal
- (2 11) /Información/integración
- (2 12) /Información/legislación
- (2 13) /Información/actuación policial
- (2 14) /Información/conflicto entre inmigrantes
- (2 15) /Información/rescate, asistencia
- (2 16) /Información/detención
- (2 17) /Información/confrontación política
- (2 18) /Información/género
- (2 19) /Información/coste económico
- (2 20) /Información/familia
- (3) /Fuentes
 - (3 1) /Fuentes/legislación
 - (3 2) /Fuentes/instituciones
 - (3 3) /Fuentes/sujetos concretos(poder)
 - (3 4) /Fuentes/personas anónimas
 - (3 4 1) /Fuentes/personas anónimas/sin calificar
 - (3 4 2) /Fuentes/personas anónimas/inmigrantes
 - (3 4 3) /Fuentes/personas anónimas/no inmigrantes
 - (3 5) /Fuentes/fuentes policiales
 - (3 6) /Fuentes/autoridades, rescate, asistencia
- (4) /Delincuencia actos no normativos
- (5) /Actos sociales
 - (5 1) /Actos sociales/población inmigrante

- (5 1 1) /Actos sociales/población inmigrante/protesta
- (5 1 2) /Actos sociales/población inmigrante/actos culturales y otros
- (5 2) /Actos sociales/interacción autóctonos/inmigrante.
- (6) /Presentación
- (6 1) /Presentación/general
- (6 2) /Presentación/grupo específico
- (6 2 1) /Presentación/grupo específico/marroquí
- (6 2 2) /Presentación/grupo específico/ecuatoriano
- (6 2 3) /Presentación/grupo específico/chino
- (6 2 4) /Presentación/grupo específico/magrebí
- (6 2 5) /Presentación/grupo específico/asiático
- (6 2 6) /Presentación/grupo específico/subsahariano
- (6 2 7) /Presentación/grupo específico/rumano
- (6 2 8) /Presentación/grupo específico/iraní
- (6 2 9) /Presentación/grupo específico/colombiano
- (6 2 10) /Presentación/grupo específico/nigeriano
- (6 2 11) /Presentación/grupo específico/armenio
- (6 2 12) /Presentación/grupo específico/uruguayo
- (6 2 13) /Presentación/grupo específico/búlgaro
- (6 2 14) /Presentación/grupo específico/africano
- (6 2 15) /Presentación/grupo específico/ucraniano
- (6 2 16) /Presentación/grupo específico/peruano
- (6 2 17) /Presentación/grupo específico/boliviano
- (6 2 18) /Presentación/grupo específico/senegalés
- (6 2 19) /Presentación/grupo específico/argelino
- (6 2 20) /Presentación/grupo específico/ruso

- (6 2 21) /Presentación/grupo específico/dominicano
- (6 2 22) /Presentación/grupo específico/bosnios
- (6 2 23) /Presentación/grupo específico/eslovacos
- (6 2 24) /Presentación/grupo específico/moldavo
- (6 2 25) /Presentación/grupo específico/polaco
- (6 2 26) /Presentación/grupo específico/musulman
- (6 2 27) /Presentación/grupo específico/croata
- (6 2 28) /Presentación/grupo específico/boliviano 1
- (6 2 29) /Presentación/grupo específico/guineano
- (6 2 30) /Presentación/grupo específico/paquistaní
- (6 2 31) /Presentación/grupo específico/árabe
- (6 2 32) /Presentación/grupo específico/búlgaro 1
- (7) /Características artículo
- (7 1) /Características artículo/sección
- (7 1 1) /Características artículo/sección/opinión
- (7 1 2) /Características artículo/sección/internacional
- (7 1 3) /Características artículo/sección/nacional
- (7 1 4) /Características artículo/sección/sociedad
- (7 1 5) /Características artículo/sección/sucesos
- (7 1 6) /Características artículo/sección/local
- (7 1 7) /Características artículo/sección/part forana
- (7 1 8) /Características artículo/sección/editorial
- (7 1 9) /Características artículo/sección/mallorca
- (7 1 10) /Características artículo/sección/palma
- (7 1 11) /Características artículo/sección/actual
- (7 1 12) /Características artículo/sección/economía

- (7 3) /Características artículo/Diario
- (7 3 1) /Características artículo/Diario/última hora
- (7 3 2) /Características artículo/Diario/diario de mallorca

4.12

Anexo Aproximación a los docentes

Cuestionario de la encuesta aplicada a los docentes

QÜESTIONARI PROFESSORS

1)Nom del centre:..... 2)Localitat:.....
3)Edat.....4)Sexe.....5)Titulació acadèmica..... Quina universitat.
.....6)Especialitat.....7).Curs.....8) Anys al centre/es del barri.....(altres).....

Anys de docència:

- 1.menys de 5
2. entre 5 i 10
3. més de 10

Característiques socials

Lloc de naixement	propi --	pare---	mare--
1. Balears			
2. Altres comunitats			
3. Europa y N. Amèrica			
4. A. Llatina			
5. Altres			
6.			

Nivell d'estudis de:	pare	mare	parella
1. Sense estudis			
2. Estudis primaris			
3. Estudis mitjos			
4. Estudis superiors			

Opinió

Comenti aquestes relacions:

Relació alumnes / al. immigrants

Relació docent / al. Immigrants

Pràctica docent / al. Immigrants

Rendiment acadèmic / al. immigrants

L'existència d'alumnes d'origen immigrant, segons el seu criteri, origina algun tipus d'alteració en el funcionament normal i quotidià al centre?

1. Sí
2. No
99. Ns/nc.

a. Sí, de què tipus...

Com valoraria el grau d'integració dels alumnes immigrants (oberta)

.....

Com valoraria el grau d'aprenentatge del català dels alumnes immigrants?

(1 baix, 5 positiu)

Creu que, en general, el desconeixement de la llengua catalana perjudica la trajectòria acadèmica? (1 poc, 5 molt)

Podria considerar altres motius que caracteritzen aquests alumnes i dificulten el seu èxit acadèmic? (oberta)

-

En quant a proporció dels que s'integren

1. Tots
2. Casi tots
3. Més o menys la meitat
4. Casi ningú
6. ningú
99. Ns/nc

En el cas de la integració, se donen diferències en funció de la procedència? Assenyali el grau de dificultat (1 poca, 2 molta) de les següents:

1. Oriental
2. Argentina
3. Equatoriana
4. Colombiana
5. Marroquí
6. Àfrica negra
7. Europa de l'Est

Segons la seva experiència, quina explicació donaria en aquest fet? (oberta)

.....

Si considera que existeix una diferència en la trajectòria d'integració, en funció de la procedència, indiqui una puntuació (1 negatiu, 5 positiu)

1. Oriental
2. Argentina
3. Equatoriana
4. Colombiana
5. Marroquí
6. Àfrica negra
7. Europa de l'Est

Els comentaris que rep d'altres companys de professió sobre la presència d'alumnes immigrants a les aules són:

1. Mayoritariament positius
2. Més positius que negatius
3. Positius i negatius
4. Menys positius que negatius
5. Negatius majoritàriament
6. Ningú m'ha comentat res

Està d'acord amb els seus companys si protesten per la presència d'alumnes immigrants al centre?

1. Totalment
2. Sí, moltes vegades
3. Sí, alguna vegada
4. Mai
5. Mai, perquè no perquè no se produeix aquesta situació

Considera acceptable establir una classificació d'alumnes immigrants en funció de la seva nacionalitat d'origen i la relació amb aspectes com:

- | | |
|----------------------|---------------|
| aptituds | 1. Sí 2. No |
| comportament | |
| higiene personal | |
| baix nivell acadèmic | |
| conflicte | |
| conducta difícil | |

Segons el seu criteri, quines deficiències pateixen aquests alumnes que poden repercutir negativament a l'escola

- 1.Culturals
- 2.Manca de integració
- 3.Desestructuració familiar
- 4.Baix nivell educatiu
- 5.Totes són vàlides
- 6.Altres
7. Cap

En funció de la informació que repeteix dels mitjans de comunicació, de la interacció amb els companys, de l'observació directa o la pròpia experiència, senyali les definicions més ajustades a la realitat:

- 1.L'existència d'alumnes immigrants als centres d'ensenyament no se percep com una situació problemàtica.
- 2.La situació als centres ha empitjorat des de l'arribada d'alumnes immigrants.
- 3.El temps que ha d'invertir amb aquests alumnes se pot considerar perdut com a expectativa del futur acadèmic d'aquests.
- 4.Existèix una situació de deixadesa per part de l'Administració amb aquesta situació.

Si detecta que hi ha alumnes immigrants que tindran o originaran problemes al centre, com actua

- 1.Esper que siguin els responsables d'aquest tema els que actuïn.
- 2.M'implico per a solucionar el problema, malament no sigui la meua responsabilitat.
- 3.Tenim molts problemes amb la nostra situació i responsabilitat com per a poder atendre altres dificultats afegides.
- 4.Presento la meua queixa o suggeriment a qui pertany o, al manco, el comenta amb els meus companys.

Assenyali (com) la seva percepció sobre la distància dels diferents alumnes classificats per nacionalitats (o grup ètnic) respecte d'el que es pot considerar "l'alumne model"

- 1.Alumnes autòctons (CAIB)
- 2.Oriental
- 3.Argentins
- 4.Europeus d'Est
- 5.Àfrica negra
- 6.Ecuatorians
- 7.Colombians
- 8.Gitanos

Marroquins

99.Ns/nc

Quines expectatives (1 negatiu, 5 positiu) d'èxit acadèmic pot aventurar sobre els grups següents:

Alumnes autòctons (CAIB)

.Resta d'espanyols

Oriental

Argentins

Europeus d'Est

Àfrica negra

Equatorians

Colombians

Marroquins

Gitanos

Ha participat a cursos de formació, seminaris, congressos, tallers, etc. relacionats amb l'educació intercultural o el coneixement d'aspectes relacionats amb els immigrants durant un temps igual o superior a:

1.Menys de 20 hores

2.Entre 20 i 40 hores

3.Més de 40 hores

4.Estic involucrat amb aquests aspectes

Qualifiqui (de 1 molt baix, 5 molt alt) el seu grau de informació sobre els immigrants en general

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

Indiqui (de 1er a 4er) l'ordre de importància en quant a la forma amb la que ha rebut la major part de informació sobre els immigrants:

1. ☐ Mitjans de comunicació

2. ☐ Revistes especialitzades del món de la docència

3. ☐ Cursos formatius

4. ☐ Contacte directe amb aquest col·lectiu

Si llegeix habitualment la premsa, indiqui si se tracta d'alguns d'aquests diaris:

1. ☐ Última Hora
2. ☐ Diario de Mallorca
3. ☐ Altres

La seva percepció de l'augment d'alumnes immigrants els darrers anys

1. Ha augmentat notàblement
2. Ha augmentat moderadament
3. Permaneix estable
4. Tendeix a reduir-se'n

Coneix la situació de regularització dels pares dels alumnes immigrants del seu centre?

1. Regularitzats majoritàriament
2. Regularitzats la meitat
3. Irregulars la majoria dels casos
4. No la coneix

Donaria per vàlid l'argument que estableix una relació entre la situació socio-econòmica, la classe social, el nivell professional, la pertinença a una minoria ètnica; i els resultats en el:

- b) Rendiment acadèmic
- c) Comportament a l'aula.

1. Molt
2. Bastant
3. Poc
4. Gaire
5. Ns./ nc

Segons informes del CIS un percentatge força considerable dels pares manifesten cert malestar amb la idea de què els seus fills comparteixen l'aula amb immigrants. En que grau se solidaritza amb aquesta posició?

1. Molt
2. Bastant
3. Poc
4. Gaire
5. Ns/nc

Si a l'enunciat de la pregunta anterior li afegim la condició de què depèn del país d'origen d'aquests immigrants, quina seria la seva posició al respecte? (1 poc, 5 molt)

Oriental

Argentins

Europeus d'Est

Àfrica negra

Equatorians

Colombians

Marroquins

Segons estudis del CIS, un percentatge força considerable dels espanyols considera la immigració com un dels tres problemes principals d'Espanya. Està d'acord amb aquesta afirmació

1.Molt

2.Bastant

3.Poc

4.Gaire

5.Ns/nc

Segons estudis del CIS, un percentatge força important considera que la immigració és un problema que li afecta directament, en que grau se considera dintre d'aquest grup

1.Molt

2.Bastant

3.Poc

4.Gaire

5.Ns/nc

Algunes qüestions referides al entrevistat o el seu entorn (són obertes):

Practica algun esport(tipus)

Hobbies (tipus)

Asociacionisme

Voluntariat

Tablas de la encuesta a los docentes

Tabla 1: Dificultades de éxito y valoración del rendimiento académico

		Valoración rendimiento académico inmigrantes						Total grupo	
		Bajo o muy bajo		Regular		Bueno o muy bueno		Núm	Col %
		Núm	Col %	Núm	Col %	Núm	Col %		
Dificultades para su éxito académico	El desconocimiento de la lengua	3	16,7%	3	37,5%	3	17,6%	9	20,9%
	La inadaptación cultural			1	12,5%			1	2,3%
	El entorno social negativo					1	5,9%	1	2,3%
	La desubicación en el medio					1	5,9%	1	2,3%
	La falta de contacto familia-escuela	1	5,6%					1	2,3%
	Desestructuración familiar	1	5,6%					1	2,3%
	Nivel cultural padres			1	12,5%			1	2,3%
	La falta de implicación familiar	3	16,7%			6	35,3%	9	20,9%
	La creación de guetos	1	5,6%					1	2,3%
	El nivel académico previo	4	22,2%					4	9,3%
	Ns-Nc	5	27,8%	3	37,5%	6	35,3%	14	32,6%
Total grupo		18	100%	8	100%	17	100%	43	100%

Tabla 2: Valoración de la relación entre alumnos autóctonos e inmigrantes

		Núm	Col %
Valoración relación alum autóctonos-inmigrantes	Mala	3	5,6%
	Regular	12	22,2%
	Buena	5	9,3%
	Muy buena	25	46,3%
	Ns-Nc	9	16,7%
Total grupo		54	100,0%

Tabla 3: Valoración de la relación entre docentes y alumnos inmigrantes

		Núm	Col %
Valoración relación docentes - alumnos inmigrantes	Mala	2	3,7%
	Regular	4	7,4%
	Buena	8	14,8%
	Muy buena	29	53,7%
	Ns-Nc	11	20,4%
Total grupo		54	100,0%

Tabla 4: Comentarios de compañeros sobre alumnos inmigrantes

		Núm	Col %
Comentarios compañeros sobre alumnos inmigrantes	Mayoritariamente positivos	10	18,5%
	Más positivos que negativos	6	11,1%
	Positivos y negativos	25	46,3%
	Menos positivos que negativos	3	5,6%
	Mayoritariamente negativos	4	7,4%
	No me han comentado nada	1	1,9%
	Ns-Nc	5	9,3%
Total grupo		54	100,0%

Listado de categorías utilizadas en el análisis de los grupos de discusión

- 1) /centro y grupo
- (2) /Información
- (2 1) /Información/Inf. alumnos inmigra
- (2 2) /Información/Inf. inmigrantes
- (2 3) /Información/inf alumnos gral
- (2 4) /Información/inf barrio
- (2 5) /Información/inf pobla barrio
- (2 6) /Información/inf normativa, administración
- (2 7) /Información/inf otros centros
- (2 8) /Información/inf centro propio
- (2 9) /Información/inf relaciones sociales
- (2 10) /Información/inf profesores
- (2 11) /Información/inf padres inmigrantes
- (2 12) /Información/inf padres no inmigrantes
- (3) /Valoraciones
- (3 1) /Valoraciones/valora alumnos inmigrantes
- (3 2) /Valoraciones/valora alumnos gral
- (3 3) /Valoraciones/valora inmigra gral
- (3 3 1) /Valoraciones/valora inmigra gral/Relación con otros
- (3 4) /Valoraciones/comparación entre alumnos
- (3 5) /Valoraciones/valoración barrio
- (3 5 1) /Valoraciones/valoración barrio/valora positiva
- (3 5 2) /Valoraciones/valoración barrio/valora negativa
- (3 5 3) /Valoraciones/valoración barrio/valora pobla barrio
- (3 5 4) /Valoraciones/valoración barrio/Evolución del barrio
- (3 5 5) /Valoraciones/valoración barrio/Relación con el barrio
- (3 6) /Valoraciones/valora centros
- (3 6 1) /Valoraciones/valora centros/valora propio centro
- (3 6 2) /Valoraciones/valora centros/valora otros centros
- (3 6 3) /Valoraciones/valora centros/centros públicos y privados
- (3 7) /Valoraciones/valora administración
- (3 8) /Valoraciones/valora práctica docente
- (3 9) /Valoraciones/valora compañeros
- (3 10) /Valoraciones/problema
- (3 11) /Valoraciones/cultura
- (3 12) /Valoraciones/lengua
- (3 13) /Valoraciones/Conflicto
- (3 14) /Valoraciones/Nivel académico alumnos inmigrantes
- (3 15) /Valoraciones/Nivel académico inmigra gral
- (3 16) /Valoraciones/Valoración padres
- (3 17) /Valoraciones/Interculturalidad
- (3 18) /Valoraciones/Integración
- (3 19) /Valoraciones/Nosotros - ellos

Otras cuestiones:

Carta a los centros para solicitar el acceso aplicación de las encuestas

Sr. Director / a,

Com alumne de doctorat del Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques de la Universitat de les Illes Balears, demano la seva col·laboració i la dels docents del Centre, alhora de facilitar-me la possibilitat de dur a terme un treball empíric, consistent en la realització d'una sèrie d'enquestes – entrevistes als alumnes i professors.

El barri de Son Gotleu, la immigració i els centres d'ensenyament figuren com el marc on se situa la meva recerca, d'això se deriva la centralitat i el interès de recollir dades a les escoles, sense aquesta possibilitat el meu treball no seria viable; per la qual cosa agraeixo la seva disposició per a poder dur a terme aquesta tasca.

*Palma, 30 de Gener de 2007
Carlos Vecina
Doctorand de la UIB*

Carta a los centros para solicitar la creación de grupos de discusión

Carlos Vecina Merchante

Doctorand de la UIB

Sol·licita la seva col·laboració per a participar a un grup de discussió, al que també assistiran altres docents que desenvolupen la seva tasca diària als centres d'ensenyament del barri de Son Gotleu.

El sol·licitant es compromet a romandre l'anonimat dels assistents al grup alhora d'identificar-los amb les seves opinions, així com el del centre d'ensenyament al que pertanyen. L'objecte de la meua recerca no es pas el d'identificar discursos amb noms propis, ni encasellar als centres sobre opinions que es puguin originar, com a conseqüència de la seva particular situació al barri.

Això implica que després d'un primer apropament a la realitat de les escoles, per tal de poder-les definir, juntament amb les seves situacions concretes i dels seus professionals, (l'enquesta va ésser una de les eines per a poder realitzar aquesta caracterització) el següent pas va dirigit a un estudi del barri més general, on és important l'opinió dels docents com a professionals que desenvolupen la seva tasca a Son Gotleu.

Les dades que se treguin del discurs, produït a la discussió del grup, romandran en l'anonimat de les persones concretes i no seran tractades amb la identificació del nom del centre particular al que pertanyen els seus components. Aquest compromís està regulat per la disposició transitòria primera de la Llei Orgànica 1/1982, de 5 de Maig, de protecció civil del dret a l'honor, a la intimitat personal i familiar i a la pròpia imatge. També està obligat per la normativa de secret estadístic, i en especial pel capítol III de la Llei 12/89, de 12 de Maig, sobre funció estadística pública, així como per la Llei Orgànica de Protecció de Dades Personals i per l'article 199 del nou Codi Penal.

Sgt. Carlos Vecina Merchante

Anexo Aproximación a los alumnos

Cuestionario de la encuesta aplicada a los alumnos

Nombre sexo edad curso Centro
 Lugar de nacimiento: alumno padre madre
 Nº hermanos quién trabaja actualmente en tu familia profesión padre
 profesión madre
 Nivel de estudios de padre de madre Vives en Son Gotleu sí ☐ no ☐.
 Si vives en otro barrio, cuál Calle domicilio
 Si naciste en el extranjero, a qué edad llegaste a España
 Si naciste en España, pero no en Baleares, a qué edad llegaste aquí

¿Qué número de personas viven en tu casa? ☐☐

X	Señala con X la respuesta correcta
<input type="checkbox"/>	Vivo con mis dos padres
<input type="checkbox"/>	Vivo con uno de mis padres
<input type="checkbox"/>	Vivo con los dos, pero separados
<input type="checkbox"/>	Vivo con otros familiares, no con mis padres

X	Señala con X la respuesta correcta
<input type="checkbox"/>	Cuando llegué a España, mi padre ya estaba aquí
<input type="checkbox"/>	Cuando llegué a España, mi madre ya estaba aquí
<input type="checkbox"/>	Cuando llegué a España, mis padres ya estaban aquí
<input type="checkbox"/>	Llegué al mismo tiempo que mis padres
<input type="checkbox"/>	Llegué al mismo tiempo que uno de mis padres, el otro ya estaba aquí

¿ Con qué amigos estás habitualmente fuera de la escuela? Señala (X) la respuesta correcta

<input type="checkbox"/>	Con los mismos de la escuela
<input type="checkbox"/>	Con otros que no están en la escuela
<input type="checkbox"/>	Con los de la escuela y otros amigos

Indica en el siguiente cuadro el número de amigos con los que estás fuera de la escuela y su origen

Origen	Indica número de cada origen
Mallorquines	
Espanoles peninsulares	
Espanoles minorías (gitana)	
Extranjeros mi mismo origen	
Extranjeros de otros países distintos al mío	

Indica los compañeros con los que te relacionas en la escuela

Origen	Indica número de cada origen
Mallorquines	
Espanoles peninsulares	
No espanoles mi mismo origen	
No espanoles de otros países distintos al mío	
Otros	

Señala con una X, cómo te identificarías

<input type="checkbox"/>	Español
<input type="checkbox"/>	Inmigrante
<input type="checkbox"/>	Con la nacionalidad de mis padres
<input type="checkbox"/>	Soy español y extranjero
<input type="checkbox"/>	No lo tengo claro

Señala: (1) siempre (2) en ocasiones (3) nunca

<input type="checkbox"/>	Tiendes a estar en cualquier parte del patio en el recreo
<input type="checkbox"/>	Hay partes del patio que no sueles ocupar por haber compañeros de otras nacionalidades
<input type="checkbox"/>	Cuando puedo elegir el sitio, me siento en las sillas de delante
<input type="checkbox"/>	Cuando no entiendo algo lo pregunto en clase
<input type="checkbox"/>	Participo activamente en las actividades del centro
<input type="checkbox"/>	Estoy contento con mi vida
<input type="checkbox"/>	Mis padres me animan a estudiar
<input type="checkbox"/>	Mis padres me comprenden
<input type="checkbox"/>	En mi casa soy feliz
<input type="checkbox"/>	Me siento bien con los compañeros de clase
<input type="checkbox"/>	Me siento bien con los maestros
<input type="checkbox"/>	Los compañeros de clase me ayudan
<input type="checkbox"/>	Los maestros me ayudan cuando tengo problemas
<input type="checkbox"/>	La escuela es un lugar donde aprendo
<input type="checkbox"/>	La escuela es un lugar donde tengo amigos
<input type="checkbox"/>	En la escuela me siento bien
<input type="checkbox"/>	Gracias a la escuela en el futuro tendré un buen trabajo
<input type="checkbox"/>	El ir a la escuela me ayuda en mi vida

Señala: (1) siempre (2) en ocasiones (3) nunca

<input type="checkbox"/>	Los profesores son un modelo del que aprender
<input type="checkbox"/>	Los profesores son buenas personas
<input type="checkbox"/>	Los profesores se esfuerzan para que aprendamos
<input type="checkbox"/>	Los profesores se preocupan por nosotros
<input type="checkbox"/>	Los profesores se preocupan por mis problemas
<input type="checkbox"/>	Los profesores, algunos son un amigo más
<input type="checkbox"/>	Los profesores me comprenden
<input type="checkbox"/>	Los profesores repiten las cosas cuando no entiendo algo
<input type="checkbox"/>	Los profesores hacen más caso a los buenos estudiantes
<input type="checkbox"/>	Los profesores hacen más caso a los alumnos españoles
<input type="checkbox"/>	Los profesores hacen más caso a los alumnos inmigrantes
<input type="checkbox"/>	Los profesores hacen más caso a los alumnos mallorquines
<input type="checkbox"/>	Los profesores hacen caso a todos por igual

¿Qué es la escuela para ti?

Tablas de la encuesta a los alumnos

Tabla 1: Amigos fuera de la escuela y lugar de residencia

		Vives en Son Gotleu				Total grupo	
		Sí		No		Núm	Col %
		Núm	Col %	Núm	Col %		
Amigos fuera de la escuela	Con los mismos de la escuela	22	15,6%	20	9,3%	42	11,8%
	Con otros que no están en la escuela	36	25,5%	57	26,6%	93	26,2%
	Con los de la escuela y otros amigos	80	56,7%	130	60,7%	210	59,2%
	Ns-Nc	3	2,1%	7	3,3%	10	2,8%
Total grupo		141	100,0%	214	100,0%	355	100,0%

Tabla 2: Lugar de nacimiento y amigos fuera de la escuela 1

		Amigos fuera de la escuela								Total grupo	
		Con los mismos de la escuela		Con otros que no están en la escuela		Con los de la escuela y otros amigos		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	33	12,1%	70	25,7%	163	59,9%	6	2,2%	272	100,0%
	Otras ccaa	3	15,0%	8	40,0%	9	45,0%			20	100,0%
	Argentina			2	25,0%	6	75,0%			8	100,0%
	Resto A.Latina	3	9,4%	9	28,1%	18	56,3%	2	6,3%	32	100,0%
	Marruecos	2	15,4%			9	69,2%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsahariana			3	50,0%	3	50,0%			6	100,0%
	Europa del Este			1	33,3%	2	66,7%			3	100,0%
	N. América	1	100,0%							1	100,0%
Total grupo		42	11,8%	93	26,2%	210	59,2%	10	2,8%	355	100,0%

Tabla 3: Lugar de nacimiento y amigos y amigos fuera de la escuela 2

		Tienes amigos fuera de la escuela				Total grupo	
		Sí tengo		No tengo		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	268	98,5%	4	1,5%	272	100,0%
	Otras ccaa	20	100,0%			20	100,0%
	Argentina	8	100,0%			8	100,0%
	Resto A.Latina	29	90,6%	3	9,4%	32	100,0%
	Marruecos	13	100,0%			13	100,0%
	África Subsahariana	6	100,0%			6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%			3	100,0%
	N. América	1	100,0%			1	100,0%
Total grupo		348	98,0%	7	2,0%	355	100,0%

Tabla 4: Lugar de nacimiento y amigos fuera de la escuela mallorquines

		Amigos mallorquines fuera de la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	50	18,4%	62	22,8%	47	17,3%	62	22,8%	51	18,8%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	4	20,0%	2	10,0%	3	15,0%	5	25,0%	6	30,0%	20	100,0%
	Argentina	4	50,0%	2	25,0%	1	12,5%	1	12,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	6	18,8%	6	18,8%	2	6,3%	3	9,4%	15	46,9%	32	100,0%
	Marruecos	5	38,5%	1	7,7%			1	7,7%	6	46,2%	13	100,0%
	África Subsahariana									6	100,0%	6	100,0%
	Europa del Este			1	33,3%			1	33,3%	1	33,3%	3	100,0%
	N.Ámerica									1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		69	19,4%	74	20,8%	53	14,9%	73	20,6%	86	24,2%	355	100,0%

Tabla 5: Lugar de nacimiento y amigos fuera de la escuela peninsulares

		Amigos peninsulares fuera de la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	81	29,8%	26	9,6%	4	1,5%	9	3,3%	152	55,9%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	8	40,0%	4	20,0%			1	5,0%	7	35,0%	20	100,0%
	Argentina	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%			3	37,5%	8	100,0%
	Resto A.Latina	8	25,0%	1	3,1%	1	3,1%	1	3,1%	21	65,6%	32	100,0%
	Marruecos	3	23,1%	2	15,4%	1	7,7%			7	53,8%	13	100,0%
	África Subsahariana	2	33,3%					1	16,7%	3	50,0%	6	100,0%
	Europa del Este	1	33,3%					1	33,3%	1	33,3%	3	100,0%
	N.Ámerica							1	100,0%	1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		106	29,9%	34	9,6%	7	2,0%	13	3,7%	195	54,9%	355	100,0%

Tabla 6: Lugar de nacimiento y amigos de etnia gitana fuera de la escuela

		Amigos etnia gitana fuera de la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	60	22,1%	15	5,5%	5	1,8%	5	1,8%	187	68,8%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	6	30,0%	1	5,0%	2	10,0%	1	5,0%	10	50,0%	20	100,0%
	Argentina	1	12,5%	1	12,5%					6	75,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	7	21,9%							25	78,1%	32	100,0%
	Marruecos	5	38,5%	1	7,7%					7	53,8%	13	100,0%
	África Subsahariana	1	16,7%							5	83,3%	6	100,0%
	Europa del Este									3	100,0%	3	100,0%
	N.Ámerica									1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		80	22,5%	18	5,1%	7	2,0%	6	1,7%	244	68,7%	355	100,0%

Tabla 7: Lugar de nacimiento y amigos inmigrantes de mi origen fuera de la escuela

		Amigos inmigrantes mi origen fuera de la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	10	3,7%	6	2,2%	4	1,5%	2	,7%	250	91,9%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	1	5,0%			1	5,0%			18	90,0%	20	100,0%
	Argentina	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	2	25,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	5	15,6%	6	18,8%	3	9,4%	7	21,9%	11	34,4%	32	100,0%
	Marruecos	3	23,1%	2	15,4%	2	15,4%	3	23,1%	3	23,1%	13	100,0%
	África Subsahariana			1	16,7%			2	33,3%	3	50,0%	6	100,0%
	Europa del Este					1	33,3%			2	66,7%	3	100,0%
	N.Ámerica									1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		22	6,2%	16	4,5%	12	3,4%	15	4,2%	290	81,7%	355	100,0%

Tabla 8: Lugar de nacimiento y amigos inmigrantes diferente origen fuera de la escuela

		Amigos inmigrantes dif origen fuera de la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	55	20,2%	22	8,1%	1	,4%	4	1,5%	190	69,9%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	1	5,0%	2	10,0%	2	10,0%	1	5,0%	14	70,0%	20	100,0%
	Argentina	3	37,5%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	2	25,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	4	12,5%	9	28,1%	2	6,3%	4	12,5%	13	40,6%	32	100,0%
	Marruecos	3	23,1%	2	15,4%	1	7,7%	1	7,7%	6	46,2%	13	100,0%
	África Subsahariana			1	16,7%					5	83,3%	6	100,0%
	Europa del Este			1	33,3%			1	33,3%	1	33,3%	3	100,0%
	N. América									1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		66	18,6%	38	10,7%	7	2,0%	12	3,4%	232	65,4%	355	100,0%

Tabla 9: Lugar de nacimiento y amigos mallorquines en la escuela

		Amigos mallorquines en la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	30	11,0%	49	18,0%	47	17,3%	102	37,5%	44	16,2%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	3	15,0%	2	10,0%	5	25,0%	6	30,0%	4	20,0%	20	100,0%
	Argentina	2	25,0%	1	12,5%			5	62,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	7	21,9%	8	25,0%	3	9,4%	2	6,3%	12	37,5%	32	100,0%
	Marruecos	1	7,7%			1	7,7%	2	15,4%	9	69,2%	13	100,0%
	África Subsahariana	1	16,7%	2	33,3%					3	50,0%	6	100,0%
	Europa del Este					2	66,7%			1	33,3%	3	100,0%
	N. América									1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		44	12,4%	62	17,5%	58	16,3%	117	33,0%	74	20,8%	355	100,0%

Tabla 10: Lugar de nacimiento y amigos peninsulares en la escuela

		Amigos peninsulares en la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	85	31,3%	20	7,4%	12	4,4%	12	4,4%	143	52,6%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	4	20,0%	3	15,0%	2	10,0%			11	55,0%	20	100,0%
	Argentina	2	25,0%	2	25,0%	2	25,0%			2	25,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	9	28,1%	1	3,1%	1	3,1%	2	6,3%	19	59,4%	32	100,0%
	Marruecos	3	23,1%	2	15,4%	1	7,7%			7	53,8%	13	100,0%
	África Subsahariana	1	16,7%	1	16,7%			1	16,7%	3	50,0%	6	100,0%
	Europa del Este	1	33,3%							2	66,7%	3	100,0%
	N. América			1	100,0%							1	100,0%
Total grupo		105	29,6%	30	8,5%	18	5,1%	15	4,2%	187	52,7%	355	100,0%

Tabla 11: Lugar de nacimiento y amigos inmigrantes, mismo origen, en la escuela

		Amigos inmigrantes mi origen en la escuela								Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	21	7,7%	12	4,4%	1	,4%	238	87,5%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa							20	100,0%	20	100,0%
	Argentina	6	75,0%	1	12,5%			1	12,5%	8	100,0%
	Resto A.Latina	10	31,3%	3	9,4%	2	6,3%	17	53,1%	32	100,0%
	Marruecos	5	38,5%	3	23,1%			5	38,5%	13	100,0%
	África Subsahariana			2	33,3%			4	66,7%	6	100,0%
	Europa del Este							3	100,0%	3	100,0%
	N. América							1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		42	11,8%	21	5,9%	3	,8%	289	81,4%	355	100,0%

Tabla 12: Lugar de nacimiento y amigos inmigrantes, diferente origen, en la escuela

		Amigos inmigrantes dif origen en la escuela										Total grupo	
		De 1 a 3		De 4 a 7		De 8 a 11		Más de 11		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	92	33,8%	24	8,8%	2	,7%	3	1,1%	151	55,5%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	6	30,0%	1	5,0%	3	15,0%			10	50,0%	20	100,0%
	Argentina	4	50,0%	1	12,5%	1	12,5%			2	25,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	6	18,8%	4	12,5%	1	3,1%	2	6,3%	19	59,4%	32	100,0%
	Marruecos	2	15,4%	1	7,7%	2	15,4%	1	7,7%	7	53,8%	13	100,0%
	África Subsaharian							1	16,7%	5	83,3%	6	100,0%
	Europa del Este			1	33,3%					2	66,7%	3	100,0%
	N. América									1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		110	31,0%	32	9,0%	9	2,5%	7	2,0%	197	55,5%	355	100,0%

Tabla 13: Lugar de nacimiento y amigos mallorquines

		Tienes amigos mallorquines?				Total grupo	
		Sí		No		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	221	81,3%	51	18,8%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	15	75,0%	5	25,0%	20	100,0%
	Argentina	8	100,0%			8	100,0%
	Resto A.Latina	17	53,1%	15	46,9%	32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%	6	46,2%	13	100,0%
	África Subsahariana			6	100,0%	6	100,0%
	Europa del Este	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	N. América			1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		270	76,1%	85	23,9%	355	100,0%

Tabla 14: Lugar de nacimiento y amigos peninsulares

		Tienes amigos peninsulares?				Total grupo	
		Sí		No		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	120	44,1%	152	55,9%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	13	65,0%	7	35,0%	20	100,0%
	Argentina	5	62,5%	3	37,5%	8	100,0%
	Resto A.Latina	11	34,4%	21	65,6%	32	100,0%
	Marruecos	6	46,2%	7	53,8%	13	100,0%
	África Subsahariana	3	50,0%	3	50,0%	6	100,0%
	Europa del Este	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	N. América			1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		160	45,1%	195	54,9%	355	100,0%

Tabla 15: Lugar de nacimiento y amigos etnia gitana

		Tienes amigos etnia gitana?				Total grupo	
		Sí		No		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	85	31,3%	187	68,8%	272	100,0%
	Otras ccaa	10	50,0%	10	50,0%	20	100,0%
	Argentina	2	25,0%	6	75,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	7	21,9%	25	78,1%	32	100,0%
	Marruecos	6	46,2%	7	53,8%	13	100,0%
	África Subsahariana	1	16,7%	5	83,3%	6	100,0%
	Europa del Este			3	100,0%	3	100,0%
	N.América			1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		111	31,3%	244	68,7%	355	100,0%

Tabla 16: Lugar de nacimiento y amigos inmigrantes mismo origen

		Tienes amigos inmigrantes de tu origen?				Total grupo	
		Sí		No		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	22	8,1%	250	91,9%	272	100,0%
	Otras ccaa	3	15,0%	17	85,0%	20	100,0%
	Argentina	6	75,0%	2	25,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	21	65,6%	11	34,4%	32	100,0%
	Marruecos	10	76,9%	3	23,1%	13	100,0%
	África Subsahariana	3	50,0%	3	50,0%	6	100,0%
	Europa del Este	1	33,3%	2	66,7%	3	100,0%
	N.América			1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		66	18,6%	289	81,4%	355	100,0%

Tabla 17: Lugar de nacimiento y amigos inmigrantes de otros países

		Tienes amigos inmigrantes de otros países				Total grupo	
		Sí		No		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	82	30,1%	190	69,9%	272	100,0%
	Otras ccaa	7	35,0%	13	65,0%	20	100,0%
	Argentina	6	75,0%	2	25,0%	8	100,0%
	Resto A.Latina	19	59,4%	13	40,6%	32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%	6	46,2%	13	100,0%
	África Subsahariana	1	16,7%	5	83,3%	6	100,0%
	Europa del Este	2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	N.América			1	100,0%	1	100,0%
Total grupo		124	34,9%	231	65,1%	355	100,0%

Tabla 18: Lugar de nacimiento y espacio patio 1

		Tiendes a estar en cualquier parte del patio en el recreo								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	168	61,8%	4	1,5%	98	36,0%	2	,7%	272	100,0%
	Otras ccaa	17	85,0%			3	15,0%			20	100,0%
	Argentina	5	62,5%			3	37,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	24	75,0%			8	25,0%			32	100,0%
	Marruecos	8	61,5%			3	23,1%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsahariana	3	50,0%			3	50,0%			6	100,0%
	Europa del Este	1	33,3%			2	66,7%			3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		227	63,9%	4	1,1%	120	33,8%	4	1,1%	355	100,0%

Tabla 19: Lugar de nacimiento y espacio patio 2

		Hay partes del patio que no sueles ocupar por haber compañeros de otras nacionalidades								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	33	12,1%	2	,7%	236	86,8%	1	,4%	272	100,0%
	Otras ccaa					20	100,0%			20	100,0%
	Argentina					8	100,0%			8	100,0%
	Resto A.Latina	2	6,3%			30	93,8%			32	100,0%
	Marruecos			1	7,7%	10	76,9%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsahariana					6	100,0%			6	100,0%
	Europa del Este	1	33,3%			2	66,7%			3	100,0%
	N.Ámerica					1	100,0%			1	100,0%
Total		36	10,1%	3	,8%	313	88,2%	3	,8%	355	100,0%

Tabla 20: Lugar de nacimiento y espacio aula

		Cuando puedo elegir el sitio, me siento en las sillas de delante								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	103	37,9%	4	1,5%	164	60,3%	1	,4%	272	100,0%
	Otras ccaa	7	35,0%	1	5,0%	12	60,0%			20	100,0%
	Argentina					7	87,5%	1	12,5%	8	100,0%
	Resto A.Latina	16	50,0%	1	3,1%	15	46,9%			32	100,0%
	Marruecos	4	30,8%			7	53,8%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsahariana	2	33,3%			4	66,7%			6	100,0%
	Europa del Este	1	33,3%			2	66,7%			3	100,0%
	N.Ámerica					1	100,0%			1	100,0%
Total		133	37,5%	6	1,7%	212	59,7%	4	1,1%	355	100,0%

Tabla 21: Lugar de nacimiento e intervención en clase

		Cuando no entiendo algo lo pregunto en clase								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	231	84,9%	3	1,1%	36	13,2%	2	,7%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	16	80,0%	2	10,0%	2	10,0%			20	100,0%
	Argentina	6	75,0%			2	25,0%			8	100,0%
	Resto A.Latina	28	87,5%	1	3,1%	3	9,4%			32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%			4	30,8%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharian	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		298	83,9%	6	1,7%	47	13,2%	4	1,1%	355	100,0%

Tabla 22: Lugar de nacimiento y participación en actividades del centro

		Participo activamente en las actividades del centro								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	174	64,0%	6	2,2%	90	33,1%	2	,7%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	13	65,0%	1	5,0%	6	30,0%			20	100,0%
	Argentina	5	62,5%	1	12,5%	1	12,5%	1	12,5%	8	100,0%
	Resto A.Latina	22	68,8%	2	6,3%	8	25,0%			32	100,0%
	Marruecos	8	61,5%			2	15,4%	3	23,1%	13	100,0%
	África Subsaharian	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	2	66,7%			1	33,3%			3	100,0%
	N.Ámerica					1	100,0%			1	100,0%
Total		230	64,8%	10	2,8%	109	30,7%	6	1,7%	355	100,0%

Tabla 23: Lugar de nacimiento e implicación de los padres

		Mis padres me animan a estudiar								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	253	93,0%	4	1,5%	12	4,4%	3	1,1%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	18	90,0%	1	5,0%	1	5,0%			20	100,0%
	Argentina	7	87,5%	1	12,5%					8	100,0%
	Resto A.Latina	31	96,9%			1	3,1%			32	100,0%
	Marruecos	11	84,6%					2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharian	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		330	93,0%	6	1,7%	14	3,9%	5	1,4%	355	100,0%

Tabla 24: Lugar de nacimiento y percepción comprensión padres

		Mis padres me comprenden								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	212	77,9%	12	4,4%	45	16,5%	3	1,1%	272	100,0%
	Otras ccaa	16	80,0%			3	15,0%	1	5,0%	20	100,0%
	Argentina	7	87,5%			1	12,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	27	84,4%	2	6,3%	3	9,4%			32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%			4	30,8%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	5	83,3%			1	16,7%			6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		278	78,3%	14	3,9%	57	16,1%	6	1,7%	355	100,0%

Tabla 25: Lugar de nacimiento y valoración de su situación en el hogar

		En mi casa soy feliz								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	241	88,6%	10	3,7%	19	7,0%	2	,7%	272	100,0%
	Otras ccaa	17	85,0%	2	10,0%	1	5,0%			20	100,0%
	Argentina	8	100,0%							8	100,0%
	Resto A.Latina	29	90,6%	2	6,3%	1	3,1%			32	100,0%
	Marruecos	9	69,2%			2	15,4%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	5	83,3%	1	16,7%					6	100,0%
	Europa del Este	2	66,7%			1	33,3%			3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		312	87,9%	15	4,2%	24	6,8%	4	1,1%	355	100,0%

Tabla 26: Lugar de nacimiento y valoración relación compañeros

		Me siento bien con los compañeros de clase								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	254	93,4%	8	2,9%	9	3,3%	1	,4%	272	100,0%
	Otras ccaa	20	100,0%							20	100,0%
	Argentina	8	100,0%							8	100,0%
	Resto A.Latina	30	93,8%	1	3,1%	1	3,1%			32	100,0%
	Marruecos	9	69,2%			2	15,4%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharian	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		331	93,2%	9	2,5%	12	3,4%	3	,8%	355	100,0%

Tabla 27: Lugar de nacimiento y valoración ayuda compañeros

		Los compañeros de clase me ayudan								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	223	82,0%	15	5,5%	33	12,1%	1	,4%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	18	90,0%			2	10,0%			20	100,0%
	Argentina	8	100,0%							8	100,0%
	Resto A.Latina	26	81,3%			6	18,8%			32	100,0%
	Marruecos	11	84,6%					2	15,4%	13	100,0%
	África Subsahariana	3	50,0%			3	50,0%			6	100,0%
	Europa del Este	2	66,7%			1	33,3%			3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		292	82,3%	15	4,2%	45	12,7%	3	,8%	355	100,0%

Tabla 28: Lugar de nacimiento y valoración de la escuela 1

		La escuela es un lugar donde aprendo								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	264	97,1%	3	1,1%	4	1,5%	1	,4%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	20	100,0%							20	100,0%
	Argentina	8	100,0%							8	100,0%
	Resto A.Latina	32	100,0%							32	100,0%
	Marruecos	11	84,6%					2	15,4%	13	100,0%
	África Subsahariana	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		345	97,2%	3	,8%	4	1,1%	3	,8%	355	100,0%

Tabla 29: La escuela es un lugar donde me siento bien

		En la escuela me siento bien								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento	CAIB	229	84,2%	10	3,7%	30	11,0%	3	1,1%	272	100,0%
alumno	Otras ccaa	16	80,0%	1	5,0%	3	15,0%			20	100,0%
	Argentina	8	100,0%							8	100,0%
	Resto A.Latina	30	93,8%			2	6,3%			32	100,0%
	Marruecos	10	76,9%			1	7,7%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	5	83,3%			1	16,7%			6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		302	85,1%	11	3,1%	37	10,4%	5	1,4%	355	100,0%

Tabla30: Lugar de nacimiento y valoración de la rel. docente

		Me siento bien con los maestros										Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		11,00		Ns-Nc			
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %
Lugar nacimiento alumno	CAIB	214	78,7%	19	7,0%	37	13,6%	1	,4%	1	,4%	272	100,0%
	Otras ccaa	16	80,0%	1	5,0%	3	15,0%					20	100,0%
	Argentina	8	100,0%									8	100,0%
	Resto A.Latina	30	93,8%	1	3,1%	1	3,1%					32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%	1	7,7%	3	23,1%			2	15,4%	13	100,0%
	África Subsahari	5	83,3%			1	16,7%					6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%									3	100,0%
	N. América	1	100,0%									1	100,0%
Total		284	80,0%	22	6,2%	45	12,7%	1	,3%	3	,8%	355	100,0%

Tabla31: Lugar de nacimiento y valoración de la rel. docente

		Los maestros me ayudan cuando tengo problemas								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc			
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %
Lugar nacimiento alumno	CAIB	238	87,5%	11	4,0%	21	7,7%	2	,7%	272	100,0%
	Otras ccaa	16	80,0%	1	5,0%	3	15,0%			20	100,0%
	Argentina	8	100,0%							8	100,0%
	Resto A.Latina	26	81,3%	2	6,3%	4	12,5%			32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%	1	7,7%	3	23,1%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	5	83,3%			1	16,7%			6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N. América	1	100,0%							1	100,0%
Total		304	85,6%	15	4,2%	32	9,0%	4	1,1%	355	100,0%

Tabla 32: Lugar de nacimiento y valoración ayuda docentes

		Los profesores son un modelo del que aprender								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc			
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %
Lugar nacimiento alumno	CAIB	164	60,3%	17	6,3%	88	32,4%	3	1,1%	272	100,0%
	Otras ccaa	15	75,0%	2	10,0%	3	15,0%			20	100,0%
	Argentina	6	75,0%	1	12,5%	1	12,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	25	78,1%	2	6,3%	5	15,6%			32	100,0%
	Marruecos	11	84,6%					2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.América	1	100,0%							1	100,0%
Total		231	65,1%	22	6,2%	97	27,3%	5	1,4%	355	100,0%

Tabla 33: Lugar de nacimiento y valoración profesores 1

		Los profesores son buenas personas								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	217	79,8%	29	10,7%	24	8,8%	2	,7%	272	100,0%
	Otras ccaa	14	70,0%	3	15,0%	3	15,0%			20	100,0%
	Argentina	7	87,5%	1	12,5%					8	100,0%
	Resto A.Latina	28	87,5%	1	3,1%	3	9,4%			32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%	1	7,7%	3	23,1%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N. América	1	100,0%							1	100,0%
Total		283	79,7%	35	9,9%	33	9,3%	4	1,1%	355	100,0%

Tabla 34: Lugar de nacimiento y valoración profesores 2

		Los profesores se preocupan por nosotros								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	196	72,1%	22	8,1%	50	18,4%	4	1,5%	272	100,0%
	Otras ccaa	16	80,0%			4	20,0%			20	100,0%
	Argentina	6	75,0%	2	25,0%					8	100,0%
	Resto A.Latina	26	81,3%	1	3,1%	5	15,6%			32	100,0%
	Marruecos	8	61,5%			3	23,1%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	4	66,7%			2	33,3%			6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N. América	1	100,0%							1	100,0%
Total		260	73,2%	25	7,0%	64	18,0%	6	1,7%	355	100,0%

Tabla 35: Lugar de nacimiento y valoración profesores 4

		Los profesores, algunos son un amigo más								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	170	62,5%	24	8,8%	77	28,3%	1	,4%	272	100,0%
	Otras ccaa	18	90,0%			2	10,0%			20	100,0%
	Argentina	5	62,5%			3	37,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	18	56,3%	1	3,1%	13	40,6%			32	100,0%
	Marruecos	7	53,8%			4	30,8%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	6	100,0%							6	100,0%
	Europa del Este	2	66,7%	1	33,3%					3	100,0%
	N. América					1	100,0%			1	100,0%
Total		226	63,7%	26	7,3%	100	28,2%	3	,8%	355	100,0%

Tabla 36: Lugar de nacimiento y valoración profesores 6

		Los profesores repiten las cosas cuando no entiendo algo								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	255	93,8%	7	2,6%	9	3,3%	1	,4%	272	100,0%
	Otras ccaa	19	95,0%	1	5,0%					20	100,0%
	Argentina	8	100,0%							8	100,0%
	Resto A.Latina	29	90,6%	2	6,3%	1	3,1%			32	100,0%
	Marruecos	11	84,6%					2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia	5	83,3%	1	16,7%					6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		331	93,2%	11	3,1%	10	2,8%	3	,8%	355	100,0%

Tabla 37: Lugar de nacimiento y valoración de los profesores 10

		Los profesores hacen más caso a los alumnos españoles								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	16	5,9%	9	3,3%	244	89,7%	3	1,1%	272	100,0%
	Otras ccaa	2	10,0%			18	90,0%			20	100,0%
	Argentina					8	100,0%			8	100,0%
	Resto A.Latina			1	3,1%	31	96,9%			32	100,0%
	Marruecos	3	23,1%			8	61,5%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia			1	16,7%	5	83,3%			6	100,0%
	Europa del Este					3	100,0%			3	100,0%
	N.Ámerica					1	100,0%			1	100,0%
Total		21	5,9%	11	3,1%	318	89,6%	5	1,4%	355	100,0%

Tabla 38: Lugar de nacimiento y valoración de los profesores 11

		Los profesores hacen más caso a los alumnos inmigrantes								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	13	4,8%	8	2,9%	249	91,5%	2	,7%	272	100,0%
	Otras ccaa					20	100,0%			20	100,0%
	Argentina			1	12,5%	7	87,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	1	3,1%	2	6,3%	29	90,6%			32	100,0%
	Marruecos					11	84,6%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia					6	100,0%			6	100,0%
	Europa del Este					2	66,7%	1	33,3%	3	100,0%
	N.Ámerica					1	100,0%			1	100,0%
Total		14	3,9%	11	3,1%	325	91,5%	5	1,4%	355	100,0%

Tabla 39: Lugar de nacimiento y valoración de los profesores 12

		Los profesores hacen más caso a los alumnos mallorquines								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	17	6,3%	10	3,7%	243	89,3%	2	,7%	272	100,0%
	Otras ccaa					20	100,0%			20	100,0%
	Argentina	1	12,5%			7	87,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina			2	6,3%	30	93,8%			32	100,0%
	Marruecos	2	15,4%			9	69,2%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharia					5	83,3%	1	16,7%	6	100,0%
	Europa del Este	1	33,3%			2	66,7%			3	100,0%
	N.Ámerica					1	100,0%			1	100,0%
Total		21	5,9%	12	3,4%	317	89,3%	5	1,4%	355	100,0%

Tabla 40: Lugar de nacimiento y valoración de los profesores 13

		Los profesores hacen caso a todos por igual								Total	
		Siempre		En ocasiones		Nunca		Ns-Nc		Núm	Fila %
		Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %	Núm	Fila %		
Lugar nacimiento alumno	CAIB	199	73,2%	9	3,3%	63	23,2%	1	,4%	272	100,0%
	Otras ccaa	15	75,0%	1	5,0%	4	20,0%			20	100,0%
	Argentina	7	87,5%			1	12,5%			8	100,0%
	Resto A.Latina	23	71,9%	1	3,1%	8	25,0%			32	100,0%
	Marruecos	8	61,5%			3	23,1%	2	15,4%	13	100,0%
	África Subsaharian	5	83,3%			1	16,7%			6	100,0%
	Europa del Este	3	100,0%							3	100,0%
	N.Ámerica	1	100,0%							1	100,0%
Total		261	73,5%	11	3,1%	80	22,5%	3	,8%	355	100,0%